



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

ANNA BEATRIZ OLIVEIRA TAVARES

**O CONHECIMENTO SOCIOLINGUÍSTICO NA COLEÇÃO DE LIVROS
DIDÁTICOS *VEREDAS DA PALAVRA* (2017), DE ROBERTA HERNANDES E
VIMA LIA MARTIN**

João Pessoa
2024

ANNA BEATRIZ OLIVEIRA TAVARES

**O CONHECIMENTO SOCIOLINGUÍSTICO NA COLEÇÃO DE LIVROS
DIDÁTICOS *VEREDAS DA PALAVRA* (2017), DE ROBERTA HERNANDES E
VIMA LIA MARTIN**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte dos requisitos para obtenção da Licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T231c Tavares, Anna Beatriz Oliveira.

O conhecimento sociolinguístico na coleção de livros didáticos "Veredas da Palavra" (2017), de Roberta Hernandes e Vima Lia Martin / Anna Beatriz Oliveira Tavares. - João Pessoa, 2024.

80 f. : il.

Orientador: Leonardo Gueiros da Silva.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Educação linguística. 2. Historiografia da Linguística. I. Silva, Leonardo Gueiros da. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

ANNA BEATRIZ OLIVEIRA TAVARES

**O CONHECIMENTO SOCIOLINGUÍSTICO NA COLEÇÃO DE LIVROS
DIDÁTICOS *VEREDAS DA PALAVRA* (2017), DE ROBERTA HERNANDES E
VIMA LIA MARTIN**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do
Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte dos
requisitos para obtenção da Licenciatura plena em Letras –
Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva
(Orientador – UFPB/DLPL)

Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva
(Examinador – UFPB/DLPL)

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Examinadora – UFPB/DLPL)

João Pessoa
2024

Getting people to understand that language
itself is a means through which people can be
harmed, elevated, or valued is really important.
(Zimman *apud* Montell, 2020)

Porque não basta descrever e analisar as
relações entre língua e sociedade – é preciso,
também, transformá-las.
(Bagno, 2021)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Por tudo. Por tanto.

Às mulheres da minha vida, em especial, minha mãe, *Adeilde*, e minhas irmãs, *Ericka*, *Andressa* e *Márcia*, por todo o acolhimento e irmandade. Por serem figuras de força, coragem, esforço, inspiração e superação.

A *Júlia*, minha sobrinha e minha melhor amiga, que muito me humaniza, e (não muito) pacientemente lidou com a minha ausência durante este ano. Agora já podemos brincar.

A *Sara*, minha sobrinha, que faz jus ao nome.

A *Ramon*, meu irmão, pelo apoio.

Ao professor *Leonardo Gueiros*, que admiro e tanto me inspira, por todas as trocas, contribuições, orientações e ensinamentos, sempre atravessados por muito afeto, paciência, empatia e responsabilidade. Por me apresentar à Historiografia da Linguística. Por me dar uma chance. Por tudo o que já foi construído e o que ainda está sendo. É um privilégio ter sido sua aluna e orientanda. Obrigada por continuar aqui. Obrigada por acreditar em mim.

Aos professores *Tiago Aguiar* e *Fernanda Mello*, que me apresentaram à Sociolinguística.

Às professoras e aos professores que tanto contribuíram com a minha formação docente e nos quais me inspiro e me espelho veementemente, em especial: *Afonso Manoel Barbosa*, *Alyere Farias*, *Carlos Alberto Faraco*, *Fernanda Mello*, *Franciane Silva*, *Francisco Eduardo Vieira*, *Juliene Pedrosa*, *Leonardo Gueiros*, *Magdiel Medeiros*, *Márcio Leitão*, *Tiago Aguiar*, *Valnikson Viana*.

Às amigas e aos amigos que dividem a vida comigo. Em especial: *Camila Bezerra*, *Carol Gomes*, *Clara Rocha*, *Felipe Oliveira*, *Gabriel Aquino*, *Lucas Rodrigues*, *Maria Beatriz Madruga*, *Rafael Gomes*, *Thayanne Camilo*, *Thayná Costa*, e *Victória Vieira*. Por tudo o que compartilhamos. Vocês transformam tudo.

À minha família, grande apoio, que neste ano se mostrou mais fundamental do que nunca. Por sentirmos juntos, estamos aqui – e ainda bem que estamos.

A *Raquel Freitag*, pela simpatia e pelo diálogo tão importante.

A *Iracema*, pela escuta e pelo suporte que me mantêm.

Aos membros do grupo de pesquisa HGEL – *Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas*, que muito admiro. Obrigada por todas as trocas, aprendizagens e por serem fontes de inspiração.

A todas as professoras e todos os professores que me acompanharam até aqui, da alfabetização à graduação. Eu sou porque nós somos.

RESUMO

Este trabalho investiga de que modo e até que ponto o conhecimento sociolinguístico se manifesta na coleção de livros didáticos de Português *Veredas da Palavra* (2017), de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, destinada ao Ensino Médio. Para tanto, fundamentamo-nos, teórica e metodologicamente, na Historiografia Linguística, apoiados em Altman (2012, 2021a, 2021b), Batista (2013, 2020), Gueiros e Vieira (2022), Koerner (1996, 2014) e Swiggers (1981, 2012, 2013, 2019). Frente à ideia de que conhecimentos linguísticos não são concebidos em um vácuo existencial, consideramos as dimensões externa e interna da fonte historiográfica selecionada, ancorados nos princípios da contextualização, da imanência e da adequação (Koerner, 1996). Por meio desse viés, conceituamos a noção de *conhecimento sociolinguístico* e analisamos três capítulos da coleção, bem como as suas respectivas orientações para o professor, atividades e sugestões de respostas: *Variação linguística e preconceito linguístico*, *Uso do pronome* e *Concordância nominal e verbal*. Os resultados indicam que, ao problematizar questões como a variabilidade da língua, as características do português brasileiro, o atravessamento sociossimbólico no modo como a sociedade percebe as diferentes variedades e os efeitos do preconceito linguístico enquanto forma de preconceito social, o material acompanha a atmosfera intelectual à época de sua publicação, o que abrange reflexos da já consolidada Tradição Sociodiscursiva (Gueiros, 2019, 2021) e da quarta onda da Sociolinguística (Freitag, 2023). Ao mesmo tempo, ainda que em menor proporção, percebemos alguns movimentos de continuidade com a tradição gramatical, sobretudo em situações em que se discute a norma-padrão, atitude inibidora da manifestação do conhecimento sociolinguístico.

Palavras-chave: Conhecimento sociolinguístico. Educação linguística. Historiografia da Linguística. Livro didático de Português.

ABSTRACT

This research investigates how and to what extent the sociolinguistic knowledge is manifested in the high school Portuguese textbooks collection *Veredas da Palavra* (2017), by Roberta Hernandez and Vima Lia Martin. Therefore, our theories and methods are based on Linguistic Historiography, in the terms of Altman (2012, 2021a, 2021b), Batista (2013, 2020), Gueiros and Vieira (2022), Koerner (1996, 2014) and Swiggers (1981, 2012, 2013, 2019). Facing the idea that linguistic knowledge isn't conceived in an existential vacuum, we consider the external and internal dimensions of the selected historiographic source, in the terms of the principles of contextualization, immanence and adequation (Koerner, 1996). We conceptualize the notion of *sociolinguistic knowledge* and analyze three chapters of the textbooks collections, as well as the teacher's orientations, activities and answers suggested: *Variação linguística e preconceito linguístico, Uso do pronome, e Concordância nominal e verbal*. The results demonstrate that by the problematization of issues such as language variability, characteristics of brazilian portuguese, the social-symbolic cross-influence in the way which society perceives different linguistic varieties and the effects of linguistic prejudice as a form of social prejudice, the textbooks collection follows the intellectual atmosphere at the time of its publication, which includes reflections of the consolidated Socio-discursive Tradition (Gueiros, 2019, 2021) and the 4th wave of Sociolinguistics (Freitag, 2023). At the same time, even though to a lesser extent, movements of continuity of the traditional grammar are acknowledged, especially in situations where the standard norm is discussed, an attitude that inhibits manifestation of sociolinguistic knowledge.

Keywords: Linguistic education. Linguistic Historiography. Portuguese textbooks. Sociolinguistic knowledge.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organograma historiográfico	27
Figura 2: Quadro sintetizador de termos da Historiografia da Linguística.....	30
Figura 3: Ilustração da constituição do conhecimento sociolinguístico	35
Figura 4: Capa do primeiro volume da coleção <i>Veredas da Palavra</i> (2017).....	40
Figura 5: Variação nos níveis da língua	44
Figura 6: Sugestão de resposta do item 1.a).....	47
Figura 7: Questão 7 do primeiro volume	48
Figura 8: Questão 1 do primeiro volume	49
Figura 9: Boxe <i>O caso do “você”</i>	53
Figura 10: Sobre o boxe <i>O que diz a norma-padrão</i>	53
Figura 11: Pronomes e colocação pronominal	54
Figura 12: Pronomes pessoais retos e oblíquos (<i>O que diz a norma-padrão</i>)	56
Figura 13: Caso de uso da ênclise	57
Figura 14: O caso da mesóclise.....	58
Figura 15: Sugestão de resposta do item 1.b)	59
Figura 16: Questão 4 do segundo volume.....	60
Figura 17: Sugestão para o professor sobre concordância nominal	63
Figura 18: Sugestão para o professor sobre marcas de concordância	64
Figura 19: Regras de concordância e diferenciação linguística	65
Figura 20: Concordância nominal (<i>O que diz a norma-padrão</i>).....	66
Figura 21: Alguns casos de concordância verbal	67
Figura 22: Questão 4 do terceiro volume.....	68
Figura 23: Sugestões de resposta da questão 4	68
Figura 24: Questão 6 do terceiro volume.....	69
Figura 25: O conhecimento sociolinguístico na coleção	71

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GT	Gramática Tradicional
HL	Historiografia da Linguística
LD	Livro didático
LP	Língua Portuguesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PB	Português brasileiro
SE	Sociolinguística Educacional
SL	Sociologia da Linguagem
SV	Sociolinguística Variacionista
TSD	Tradição Sociodiscursiva

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	A HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA	20
2.1.	Parâmetros e princípios da investigação historiográfica	23
2.2.	Organização e fases do exercício historiográfico	27
3.	O CONHECIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO	31
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
5.	O CONHECIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO NA COLEÇÃO	40
5.1.	Capítulo 15, vol. 1: <i>Variação linguística e preconceito linguístico</i>	41
5.1.1.	Orientações para o professor.....	41
5.1.2.	Discussões do conteúdo.....	43
5.1.3.	Atividades e sugestões de respostas	46
5.2.	Capítulo 15, vol. 2: <i>Usos do pronome</i>	49
5.2.1.	Orientações para o professor.....	49
5.2.2.	Discussões do conteúdo.....	51
5.2.3.	Atividades e sugestões de respostas	58
5.3.	Capítulo 7, vol. 3: <i>Concordância nominal e verbal</i>.....	60
5.3.1.	Orientações para o professor.....	60
5.3.2.	Discussões do conteúdo.....	61
5.3.3.	Atividades e sugestões de respostas	67
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS.....	74
	APÊNDICE	79

1. INTRODUÇÃO

Para além de sua dimensão estrutural, enquanto fenômeno humano, a língua intimamente se inter-relaciona com diferentes dimensões que (trans)formam o ser humano e, por consequência, as sociedades: social, cultural, histórica, econômica, geográfica e psicológica, apenas para citar algumas. Esse caráter multifacetado é refletido na diversidade de áreas que se ocupam de estudar a língua por variadas perspectivas, cada qual priorizando uma ou mais dimensões de acordo com os fundamentos adotados e com os seus fins investigativos.

Nesse contexto, tem-se a *Sociolinguística*, uma das áreas da Linguística que se interessam, de modo abrangente, pelas interações entre língua e sociedade. Devido ao caráter interdisciplinar da Sociolinguística e à extensão do seu conceito, “fenômenos de ordem diversa ou analisados sob diferentes perspectivas passaram a ser classificados como sociolingüísticos [sic], o que levou a uma compreensão de duas áreas de estudo” (Monteiro, 2008, p. 26). Assim, “a sociolinguística distingue entre dois tipos de abordagem, uma abordagem *microsociolinguística* e uma abordagem *macrossociolinguística*” (Calvet, 2018, p. 109). A primeira busca um estudo linguístico socialmente orientado; na segunda predomina um viés sociológico. Essa divisão será retomada no terceiro capítulo do presente trabalho; neste momento inicial, compreendemos a Sociolinguística *lato sensu*.

Enquanto campo investigativo com fundamentos epistemológicos próprios e amplamente reconhecido pela comunidade acadêmica atualmente, a Sociolinguística formalmente surge na década de 1960, após uma série de eventos acadêmicos realizados no *campus* de Bloomington da Universidade de Indiana, com subsídio da *Linguistic Society of America* (LSA). A ocasião reuniu importantes pesquisadores interessados no estudo das relações entre língua e sociedade¹, como William Labov (1927-) e Joshua Fishman (1926-2015). Além disso, houve a *Sociolinguistics Conference*, que ocorreu aproximadamente um mês antes, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), na qual Labov também participou. Entretanto, segundo Bortoni-Ricardo (2014), antes da segunda metade do século XX, diversos estudiosos já desenvolviam trabalhos de natureza sociolinguística, em sentido amplo do termo, como o linguista francês Antoine Meillet (1866-1936) e o russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que “levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de

¹ cf. Spolsky (2011).

fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida” (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 11). Ademais, podemos apontar os dialetólogos como percussores desse movimento sociolinguístico, pesquisadores que nos princípios do século XX já se interessavam pela heterogeneidade linguística à luz de informações sociais, como a localização geográfica, a exemplo do brasileiro Amadeu Amaral (1875-1929), autor do pioneiro *O Dialeto Caipira* (Amaral, 2020), em que encontramos uma sofisticada apresentação do falar dito “caipira” do interior paulistano.

De fato, as complexas relações entre língua e sociedade despertam o interesse de estudiosos da língua há longa data e de diferentes formas, o que gerou as mais diversas contribuições que em conjunto criaram um solo fértil na Linguística ocidental para o surgimento e a consolidação da Sociolinguística². Certamente, “Bloomington de 1964 foi um marco em vez de um ponto de partida, mas um marco importante” (Spolsky, 2011, p. 4, tradução nossa)³.

No contexto brasileiro, vale citar o notório Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC), que, iniciado em 1969, com o objetivo de descrever a variedade urbana de prestígio falada nos centros urbanos, abriu caminhos para a Sociolinguística no Brasil. No país, a Sociolinguística emergiu institucionalmente na década de 1970; desde então, se desenvolveu em todo o território nacional, expandindo-se em forma de importantes contribuições.

Posteriormente, como resposta a certas demandas educacionais características de um país desigual como o Brasil, os esforços investigativos da Sociolinguística se desdobraram em uma vertente denominada *Sociolinguística Educacional* (SE), que consiste na “aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”, como define Bortoni-Ricardo (2014, p. 158), referência nacional da SE. No Brasil, a inserção de discussões sociolinguísticas no debate sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) foi motivada, principalmente, pela crise educacional decorrente da falsa democratização do ensino (Geraldini, 2003) ocorrida a partir da década de 1960. A crescente e desordenada urbanização estimulou o êxodo rural, gerando o aumento demográfico das zonas urbanas e, consequentemente, de cidadãos que buscavam

² Feita esta breve contextualização, ressaltamos que o presente trabalho não tem como objetivo reconstruir a história da Sociolinguística ou discutir de forma profunda suas vertentes e seus respectivos pressupostos teórico-metodológicos. Para ampliar os conhecimentos a respeito, cf. Bortoni-Ricardo (2014); Coelho *et al.* (2021); Junior; Mollica (2016).

³ No original: “Bloomington 1964 was a milestone rather than a starting point, but a significant one”.

o acesso à educação formal. Para atender à nova demanda, o número de escolas e de professores se expandiu, mas sem formação docente ou infraestrutura adequadas; portanto, esse crescimento quantitativo não foi acompanhado de um crescimento qualitativo. Antes acostumada a receber alunos e professores com maior poder socioeconômico e que participavam mais ativamente da cultura letrada, agora a escola também recebia alunos e professores dos mais diversos perfis sociais, econômicos e culturais – e cujos usos linguísticos não apenas se diferenciavam entre si, como também se distanciavam das normas linguísticas ensinadas nas aulas de Português, o que se traduziu em um ensino excludente e, por consequência, deficitário. Permeado de diversidade em níveis linguísticos e socioculturais, o ensino de LP exigiu redirecionamentos, o que veio a ser discutido mais livremente após o fim da ditadura militar na década de 1980, uma vez que se tratou de um momento histórico fortemente opressor que combateu com violência e com censura diálogos de qualquer natureza vistos como ameaçadores para a manutenção do *status quo* desejado por aqueles no poder.

Nesse cenário, a SE, com seu olhar atento à diversidade linguística presente na sala de aula, buscou (e ainda busca) aplicar as contribuições dos estudos sociolinguísticos ao contexto educacional, promovendo uma educação linguística democrática e inclusiva que combata práticas excludentes e propicie o domínio das variedades urbanas de prestígio sem a exclusão de outras manifestações linguísticas. Acerca disso, Bagno (2021b) reflete que:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam [...] (Bagno, 2021b, p. 17-18).

As discussões de ordem sociolinguística se consolidaram de tal modo que foram assimiladas em documentos oficiais norteadores da educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998b, 2000), que reconhecem que a variação é “constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa” (Brasil, 1998b, p. 29).

Contudo, no que tange ao ensino de Português, mesmo com os avanços, as décadas de contribuições de pesquisas e os subsídios formais, melhorias ainda devem ser incentivadas e buscadas em prol de um ensino de Língua Portuguesa mais uniforme quanto ao compromisso com o desenvolvimento de uma consciência sociolinguística atenta à

variação linguística e às suas implicações enquanto fator identitário e de diferenciação social. Naturalmente, neste cenário, incluímos a produção de livros didáticos, afinal, constituem o “instrumental pedagógico preferencial (para não citar os ambientes em que é o único)” (Bagno, 2013, p. 132), e orientam a condução do componente curricular, devendo servir de apoio para o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, ao tratar dos conhecimentos gramaticais, ainda há livros didáticos que apresentam discussões sociolinguísticas superficialmente e esquecem (ou, em muitos casos, interditam) a heterogeneidade intrínseca à língua e elementos que permeiam o uso linguístico⁴. Bagno (2013) sintetiza bem essa realidade ao declarar que:

É forçoso constar que o recurso à terminologia e aos conceitos da Sociolinguística serve apenas como malabarismo retórico para, no fim das contas, continuar a prescrever e a impor um modelo mitificado e mistificador de “língua certa”, distante de qualquer modalidade de uso real, incluindo aí a língua escrita mais monitorada contemporânea. A existência da variação é reconhecida tão somente para, mais adiante, ser abandonada em nome dessa utopia linguística (Bagno, 2013, p. 45).

Um ensino de Língua Portuguesa que não dialoga com o aluno sobre o uso da língua, não suscita reflexões sobre os valores sociossimbólicos atrelados às diferentes variedades e os motivos pelos quais isso acontece, ao mesmo tempo em que lhe possibilita o acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio, de modo que o capacite a “se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas” (Bagno, 2021b, p. 15), reproduz um ensino linguístico tradicional excludente que privilegia prescrições e proscricções incondizentes com as realidades linguísticas ao seu redor, afastando o estudante de um bem sociocultural fundamental na construção de sua identidade: sua língua materna. Para alcançarmos um cenário educacional (o que inclui, por exemplo, a formação de professores, os documentos oficiais que norteiam a educação básica e a produção de livros didáticos) de LP mais democrático e sensível à dimensão sociolinguística, é preciso conhecê-lo como *era*, como *é* e como *tem sido*, identificando sua história, sua organização, suas problemáticas, os materiais que o orientam, seu desenvolvimento, e afins. Apenas conhecendo, podemos transformar.

Nesse contexto, surge o interesse em investigar de que modo o conhecimento sociolinguístico vem sendo tratado em livros didáticos de Português, importante (e, por

⁴ cf. Bagno (2013).

vezes, o único) material pedagógico utilizado em sala de aula da educação básica. Para tanto, fundamentamo-nos teórica e metodologicamente na Historiografia da Linguística, campo investigativo que se ocupa de descrever e interpretar o conhecimento linguístico – teórico, pedagógico, institucionalizado ou não – produzido ao longo da história (Altman, 2012; Koerner, 1996).

Devido aos limites decorrentes da natureza do presente trabalho, um recorte no material investigado foi necessário. Delimitamos como fonte primária de análise o manual do professor e três capítulos – sendo um específico sobre variação linguística e preconceito linguístico (*Variação linguística e preconceito linguístico*) e dois referentes a fenômenos gramaticais: colocação pronominal e concordância (respectivamente intitulados *Uso do pronome* e *Concordância nominal e verbal*) – da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa direcionadas ao Ensino Médio *Veredas da Palavra* (2017), de autoria de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin. A escolha dos dois últimos capítulos é justificada no quarto capítulo, *Procedimentos metodológicos*.

Com o intuito de investigar o tratamento dado ao conhecimento sociolinguístico na obra selecionada, levantamos as seguintes perguntas norteadoras deste trabalho:

- a. Que categorias atreladas ao conhecimento sociolinguístico são apresentadas e discutidas na fonte historiográfica selecionada e de que modo essa discussão é processada?
- b. Que concepções de norma podem ser identificadas na coleção selecionada e que rede de termos é adotada nessa discussão?
- c. Em que medida e, se for o caso, de que modo o conhecimento sociolinguístico é considerado nas discussões gramaticais realizadas na obra?
- d. Qual a relação entre o modo que se constrói o conhecimento sociolinguístico na obra e a atmosfera intelectual e o clima de opinião⁵ da época em que ela foi publicada?
- e. A obra define ou discute o português brasileiro (PB)? Se sim, de que modo?

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em *investigar a configuração do conhecimento sociolinguístico na coleção de livros didáticos de português Veredas da Palavra* (2017). Para tanto, determinamos os seguintes objetivos específicos:

⁵ *Clima de opinião* se refere ao contexto acadêmico e social em que conhecimentos linguísticos são produzidos e divulgados. Essa concepção será trabalhada no segundo capítulo.

- a. Caracterizar, no âmbito da Historiografia da Linguística, a noção de *conhecimento sociolinguístico* como forma particular do *conhecimento linguístico*;
- b. Analisar que categorias atreladas ao conhecimento sociolinguístico são apresentadas e discutidas na fonte historiográfica selecionada e de que modo essa discussão é empreendida;
- c. Identificar as concepções de norma presentes na coleção selecionada e a rede de termos adotada em sua discussão;
- d. Interpretar a relação entre o modo que se constrói o conhecimento sociolinguístico na obra analisada, o clima de opinião e a atmosfera intelectual à época de sua publicação;
- e. Analisar se e, se for o caso, como a obra define ou discute o português brasileiro.

Diante do exposto, este trabalho se justifica pela importância de investigar de que modo se configuram discussões de cunho sociolinguístico em instrumentos pedagógicos de LP, a fim de melhor compreender o cenário de ensino de Português como língua materna, (re)conhecendo seus avanços e suas problemáticas, bem como fornecer subsídio para demais estudos interessados na área.

Este trabalho está vinculado aos esforços do grupo de pesquisa HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas⁶, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e dialoga diretamente com pesquisas desenvolvidas pelo grupo cujos interesses residem na interpretação historiográfica da história do conhecimento sobre o ensino de português. Dentre essas pesquisas, podemos mencionar trabalhos como o de Gueiros (2019, 2021), que investiga a presença da Tradição Sociodiscursiva em quatro periódicos brasileiros de alto impacto publicados entre 1970 e 1999 e suas implicações para a discussão sobre o ensino de LP; além da pesquisa de iniciação científica desenvolvida pela autora deste trabalho, sob a orientação do professor Leonardo Gueiros (UFPB/DLPL/HGEL), em que foi investigado de que modo e em que condições o conhecimento pragmático e discursivo é tratado na coleção de livros didáticos de português *Caminhos da Linguagem* (1977)⁷. Esta se relaciona mais intimamente com a pesquisa empreendida no presente trabalho, uma vez

⁶ Conferir o espelho do grupo no diretório do CNPq em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6433198070413694; o site oficial em: <https://www.hgel.com.br/>; e o perfil do grupo no Instagram (@hgel.ufpb).

⁷ Os resultados da pesquisa foram apresentados no XV Encontro de Historiografia Linguística e no IV Seminário de Estudos Linguísticos do PROLING – cf. Gueiros; Tavares (2023).

que ambas lidam, à sua maneira, com a consideração da dimensão social da língua em instrumentos pedagógicos de LP.

Além desta *Introdução*, este trabalho é composto por mais cinco partes, a saber: *A Historiografia da Linguística*, *O conhecimento sociolinguístico*, *Procedimentos metodológicos*, *O conhecimento sociolinguístico na coleção* e *Considerações Finais*. No segundo capítulo, é apresentada a Historiografia da Linguística enquanto campo investigativo teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa, a partir de Altman (2012, 2021a, 2021b), Batista (2013, 2020), Gueiros e Vieira (2022), Koerner (1996, 2014), e Swiggers (1981, 2012, 2013, 2019). No terceiro capítulo, de título *O conhecimento sociolinguístico*, construímos nossa concepção de *conhecimento sociolinguístico* a partir das distinções entre microssociolinguística e macrossociolinguística. Para tanto, fundamentamos em Bagno (2013, 2017), Calvet (2018), Coelho (2021), Fishman (1971, 1972, 1985), García; Schiffman (2006), Görski; Severo (2023), Monteiro (2008), e Spolsky (2011). Em seguida, no quarto capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos que orientaram este trabalho.

Organizado em seções, o quinto capítulo é dedicado a uma breve contextualização da coleção e à análise do recorte delimitado da obra. Por fim, nas *Considerações Finais*, apresentamos um panorama geral do que foi observado, juntamente das conclusões formuladas após a investigação das questões mobilizadas nas perguntas e objetivos que impulsionaram o presente trabalho.

2. A HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

Ao voltar nosso olhar para o passado – próximo ou distante –, podemos concebê-lo por diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Tradicionalmente, uma investigação histórica se dá por meio de um compilado cronologicamente ordenado de datas, nomes, fenômenos e fatos em prol da elaboração de crônicas que explicitam de forma progressiva e linear o objeto de estudo delimitado⁸. Essa abordagem, que já se demonstrou necessária, é amplamente consolidada e produtiva, sendo frequentemente reproduzida, inclusive, no campo dos estudos linguísticos, concretizando-se em obras especializadas⁹. Por outro lado, um exame exclusivamente histórico de determinados materiais, como manuais de linguística, gramáticas, dicionários e livros didáticos, devido à sua visão majoritariamente interna, não dá conta de certos elementos que atravessam os objetos selecionados, secundarizando informações que, considerando uma análise descritivo-interpretativa, tornam-se primárias – o que não se traduz necessariamente em uma pesquisa deficitária, mas sim, em um olhar particular adotado para atender às questões pertinentes de trabalhos específicos¹⁰. Nesse sentido, a Historiografia da Linguística ou Historiografia Linguística (HL) surge enquanto disciplina que prioriza um estudo com dupla articulação entre o conteúdo das fontes selecionadas e o seu contexto sócio-histórico e cultural de produção, circulação e recepção, simultaneamente voltando o seu olhar para ambos na busca pela construção de interpretações da história do conhecimento sobre a linguagem.

Embora algumas historiografias linguísticas sejam percebidas já na segunda metade do século XIX (Altman, 2021a), a HL realmente emergiu como disciplina e campo de investigação autônomo em 1970, na Europa, através da liderança intelectual e organizacional – isto é, estabelecimento dos pressupostos teórico-metodológicos e divulgação da área, respectivamente – de Pierre Swiggers e Konrad Koerner. No Brasil, a HL se desenvolve na década de 1990, impulsionada pelos trabalhos de Cristina Altman, professora da Universidade de São Paulo (USP) e fundadora do Centro de Documentação em Historiografia da Linguística (CEDOCH), grupo ainda em atividade e com importante atuação na produção e na divulgação de estudos da área em território nacional.

⁸ cf. Batista (2013).

⁹ cf. Weedwood (2012).

¹⁰ Para saber mais sobre a importância da História da Linguística e das crônicas, conferir Altman (2012, 2021a).

Nestes momentos iniciais, é importante estabelecermos, de fato, o que é a Historiografia da Linguística. Para tanto, valemo-nos da definição proposta por Swiggers (2010) e retomada por Batista (2013):

A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores interdisciplinares e extradisciplinares (cujo impacto pode ser ‘positivo’, i.e., estimulante, ou ‘negativo’, i.e., inibidores ou desestimulantes) de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado (Swiggers, 2010, [n.p.] *apud* Batista, 2013, p. 48).

A concepção de HL retratada acima nos traz elementos pertinentes para a construção da pesquisa historiográfica, que serão detalhados ao longo deste capítulo. Primeiramente, trata-se de um estudo *interdisciplinar*: Linguística, História da Linguística, História geral, Filosofia e Sociologia da Ciência são apenas alguns dos campos de conhecimento mobilizados na prática historiográfica. Considerando essa interdisciplinaridade, a respeito da formação do pesquisador em Historiografia da Linguística, Koerner (2014, [n.p.] *apud* Batista, 2020, p. 52) afirma que ele precisa “ser dotado de uma dupla habilidade, a linguística e a histórica”, bem como de um “conhecimento da filosofia e da história das ciências”, o que demonstra o caráter multifacetado da área e a sua demanda por um conhecimento quase enciclopédico por parte do historiógrafo.

Somado a isso, por não se tratar de uma teoria linguística, ou seja, um empreendimento investigativo que lida com fatos de linguagem em si, como o Gerativismo ou o Funcionalismo, não interessa à HL, por exemplo, formular postulações acerca de fenômenos situados em qualquer nível da língua. A Historiografia da Linguística assume como objeto de pesquisa não a língua em si ou fenômenos linguísticos, mas “o que foi dito e produzido (em contextos sociais e históricos) a respeito das línguas e seus fenômenos” (Batista, 2013, p. 49). Nessa perspectiva, a HL é um campo investigativo que lida com os procedimentos de *descrição* e de *interpretação* do *conhecimento linguístico* produzido ao longo da história, o que inclui tanto o que está exposto na fonte historiográfica quanto o seu contexto sócio-histórico e cultural de produção, de circulação e de recepção.

Tratando-se de *conhecimento linguístico*, a Historiografia da Linguística não se restringe àquele exclusivamente produzido na esfera acadêmica, tendo em vista que:

Estamos aqui entendendo a expressão *conhecimento linguístico* como toda forma de compreender a linguagem, em suas múltiplas dimensões, produzida pelos seres humanos em diferentes recortes temporais (SWIGGERS, 2010). Está inserido

nesse grande grupo, naturalmente, todo o pensamento científico construído por diferentes teorias ao longo da história da Linguística, mas também dele faz parte o que foi pensado, discutido, debatido sobre linguagem nos meios midiáticos, em políticas públicas, em mitos religiosos, em tratados filosóficos, em discussões do senso comum, entre outros espaços em que de algum modo a linguagem pode ser pauta de discussão (Gueiros; Vieira, 2022, p. 176).

A amplitude do modo como o termo *linguística* é compreendido em HL confere ao campo um vasto *corpus* disponível para análise, composto por conhecimentos legitimados ou não. Isso implica a recepção de fontes que “ultrapassam em muito as formas de conhecimento sobre a linguagem tradicionalmente designadas como gramáticas, vocabulários ou textos teóricos metalinguisticamente elaborados” (Altman, 2021a, p. 27).

Acerca das fontes utilizadas em HL, de início, é preciso reconhecer que um documento histórico não é, em sua essência, uma fonte historiográfica. Ele *se torna* uma fonte historiográfica por meio da “atividade historiográfica, pela sua perspectiva interpretativa, que transforma esse material ‘bruto’ do passado em uma fonte histórica a partir da qual perguntas serão feitas e hipóteses poderão ser elaboradas” (Batista, 2020, p. 38). Ou seja, sua caracterização enquanto tal depende da perspectiva teórico-metodológica adotada pelo pesquisador (que também é um sujeito histórico, vale afirmar) e se este a considera pertinente para a realização do seu trabalho. Uma vez que um documento histórico e socialmente situado é transformado em fonte historiográfica, esta pode ser definida de acordo com a tipologia (*canônica* ou *marginal*) e com a classificação (*primária* ou *secundária*).

Denomina-se *fonte canônica* todo texto produzido e reconhecido por especialistas como material legítimo e passível de análise, como gramáticas, dicionários, ensaios, biografias, coletâneas especializadas, documentos educacionais, dissertações, teses, capítulos de livros, artigos de periódicos e livros didáticos. Já a *fonte marginal* ou *não canônica* é aquela cujo foco não é, realmente, a institucionalização do conhecimento linguístico em si; logo, não é tradicionalmente concebida como documento histórico – a exemplo de cartas, diários, entrevistas, jornais e textos de homenagem. Pode ser utilizada para complementar e/ou esclarecer as análises da fonte canônica, movimento por vezes necessário, como lembra Altman (2012):

[as fontes canônicas] nos informam sobre os resultados adquiridos, mas não nos informam sobre a maneira pela qual esses resultados foram obtidos, ou sob quais circunstâncias as pesquisas que relatam foram efetuadas. Tampouco nos informam sobre as dúvidas, as hesitações e as hipóteses que inspiraram o autor do texto ou que foram abandonadas pelo caminho. Colocar o processo de produção do

conhecimento linguístico em perspectiva histórica significa buscar, na medida do possível, uma *documentação paralela* ao texto publicado que nos serve de fonte, que pode incluir desde a correspondência (incluindo eletrônica) entre dois autores até anotações de leitura [...] (Altman, 2012, p. 21-22. Grifos nossos.).

A depender do propósito investigativo, uma fonte marginal pode ser classificada como *fonte primária*, isto é, o material de fato tomado como objeto de análise. Quando isso ocorre, a carta, as anotações ou qualquer outro elemento (canônico ou não canônico) ocupa a posição de foco investigativo da pesquisa, que gira em torno de sua análise descritivo-interpretativa. Para a construção de um texto historiográfico, também devem ser utilizadas *fontes secundárias* (de quaisquer tipos), que são complementares e auxiliam na compreensão da fonte primária. No caso deste trabalho, temos como fonte primária – pois é o objeto de investigação principal da pesquisa – a coleção de livros didáticos de Português *Veredas da Palavra* (2017), que, quanto ao tipo, se classifica como canônica.

Para esta pesquisa, por exemplo, no que tange às fontes secundárias, valemo-nos de fontes tanto canônicas quanto marginais. No primeiro tipo, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998a) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Já quanto às fontes secundárias marginais, consultamos documentação presente nos seguintes acervos digitais públicos que disponibilizam informações sobre a formação e a atuação acadêmica das autoras da coleção: *Escavador*, *Biblioteca Virtual da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), a plataforma *Lattes* e o *Google Acadêmico*.

Entretanto, tais tipologias e classificações são variáveis, a depender dos objetivos de cada pesquisa, uma vez que uma fonte indicada como primária pode ser secundária para uma pesquisa determinada; uma fonte caracterizada como marginal pode ser canônica para outro historiógrafo etc. De fato, cada investigação historiográfica é atravessada por suas especificidades; mas, sem dúvidas, é preferível “uma historiografia que apele para uma variedade de documentos históricos, permitindo, assim, que a compreensão de evidências de fatos históricos se dê de maneira mais ampla e diversificada” (Batista, 2020, p. 61). Em outras palavras, a diversidade de fontes pode revelar importantes aspectos sobre o objeto investigado, conferindo ao historiógrafo a possibilidade de melhor compreender a fonte primária enquanto conteúdo socio e historicamente situado.

2.1. Parâmetros e princípios da investigação historiográfica

Tendo em vista que a HL ambiciona “descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto” (Altman, 2012, p. 29), cabe ao historiógrafo, na tarefa de reconstrução, direcionar o seu olhar para as duas dimensões que compõem a análise das fontes historiográficas selecionadas: a *dimensão interna*, voltada para o conteúdo exposto na imanência do texto, e a *dimensão externa*, que compreende o contexto (sócio-histórico, intelectual, político, ideológico, cultural etc.) no qual a fonte foi produzida, processada e recepcionada. Na pesquisa em HL, a análise de tais dimensões é conduzida pelo *parâmetro interno* e pelo *parâmetro externo* de análise, respectivamente.

Ao examinar o *parâmetro interno* de algum material tomado como fonte historiográfica, o foco da análise recai sobre a sua imanência, isto é, o texto em sua internalidade – o que ele diz, o modo como o diz, como compreende fenômenos linguísticos pertinentes, conceitos e fundamentos que o atravessam etc. No que tange ao *parâmetro externo*, o interesse passa a ser o *clima de opinião*, entendido como a “atmosfera intelectual e social em que está situada toda forma de conhecimento” (Gueiros; Vieira, 2022, p. 179), e que por isso busca “recuperar elementos sociais, históricos e culturais que podem estar envolvidos nas formas de tratamento de línguas e linguagem” (Batista, 2013, p. 73). A preocupação com as circunstâncias externas à fonte historiográfica se dá pelo fato de que aquelas se internalizam nesta de forma direta ou indireta; logo, conhecê-las possibilita um melhor entendimento das motivações por trás da configuração de um dado material, e, por conseguinte, a criação de uma análise descritivo-interpretativa tal como é proposto pela HL, considerando que:

Uma historiografia é interpretativa quando observa *aspectos internos* dos estudos sobre a linguagem e as línguas e seu desenvolvimento no curso da história, relacionando esses dados a *aspectos externos*, importantes porque têm *valor explicativo para a compreensão de escolhas* feitas na elaboração, circulação e recepção de ideias linguísticas (Batista, 2020, p. 57. Grifos nossos).

Diante o reconhecimento de ambas as dimensões, surge uma problemática: consoante Batista (2020), criou-se uma visão dicotômica das pesquisas historiográficas. De um lado, teríamos os trabalhos orientados para o parâmetro interno da fonte (*content-oriented*); de outro, aqueles orientados para o seu parâmetro externo (*context-oriented*). Entretanto, essa diferenciação implicaria uma historiografia deficitária, pois, como visto, o interno e o externo são indissociáveis. Independentemente do tipo de conhecimento linguístico (se formalizado, leigo, aceito ou refutado pela comunidade científica), ele sempre está

submetido às circunstâncias contextuais nas quais foi produzido, divulgado, continuado ou esquecido, uma vez que se trata de um produto sócio-histórico e culturalmente situado, que não é concebido em um vácuo existencial, totalmente desvinculado de conhecimentos prévios de quaisquer campos de conhecimento. Sobre esta discussão, Altman (2012) reflete de forma produtiva:

Pessoalmente, não consigo separar a reflexão epistemológica, ou metodológica, sobre o conhecimento linguístico do momento histórico e do contexto intelectual e social em que ele foi formulado e se desenvolveu. Tal perspectiva me faz entender como tarefa básica da historiografia linguística, por consequência, a descrição (não normativa) dos princípios e métodos de produção do conhecimento linguístico, e de seus resultados (bem ou malsucedidos) em determinado momento, inevitavelmente histórico. [...] Com efeito, é razoável admitir que ideias linguísticas não se desenvolvem no vazio, desvinculadas das outras ideias que as circundam no momento em que entram em evidência, e das práticas que lhes são paralelas. [...] se há um interesse em reconstruir o que nossos antepassados disseram uns aos outros sobre a linguagem e as línguas, esse é justamente nos ajudar a (re)conhecer diferentes formas de vida intelectual, além das nossas (RORTY, 1993). O que não nos deixa esquecer a natureza inevitavelmente provisória do conhecimento que produzimos hoje (Altman, 2012, p. 23).

Mesmo quando um determinado trabalho supostamente privilegia um parâmetro de análise em detrimento de outro – afinal, como já explicado anteriormente, cada historiografia apresenta suas próprias especificidades –, considera-se que uma dimensão pode implicar a outra (Batista, 2020). De qualquer modo, idealmente, a pesquisa historiográfica é duplamente orientada para a dimensão interna e para a dimensão externa da fonte.

Além de, como já exposto, possibilitar o desenvolvimento mais coeso de um texto descritivo-interpretativo, a dupla articulação das dimensões também visa evitar complicações no exercício historiográfico. O pesquisador que se propõe a investigar conhecimentos linguísticos prévios por meio do aparato teórico-metodológico da HL deve ter o cuidado de: a) não produzir análises anacrônicas que desconsideram as diferenças contextuais – e isto inclui transformações sociais, históricas, culturais e acadêmicas – que atravessam o tempo em que o texto em estudo está situado e aquele em que se localiza o próprio historiógrafo à época da pesquisa; b) evitar possíveis distorções geradas pelo uso da terminologia técnica atual para se referir a pensamentos linguísticos do passado. Sobre esta segunda problemática, Koerner (1996) a denomina *questão da metalinguagem* e afirma que:

Nenhum escritor consegue escapar da questão [da metalinguagem] ao discutir teorias de períodos passados, na medida em que deve tentar, ao mesmo tempo, torná-las acessíveis ao leitor do presente e não distorcer sua intenção e significado originais. [...] ele [o historiógrafo] será tentado a usar um vocabulário técnico

moderno na sua análise. Este procedimento ‘modernizante’, entretanto, tem conduzido a inúmeras e sérias distorções [...] e qualquer historiógrafo perspicaz deve perceber as armadilhas e voltar-se para este problema potencial do uso ‘metalinguagem’ (Koerner, 1996, p. 59).

Para escapar de tais armadilhas sem deixar de lado a necessidade de correlacionar a dimensão interna e a dimensão externa da fonte historiográfica, Koerner (1996) propõe a adoção de três princípios que devem nortear a pesquisa em HL: o *princípio da contextualização*, o *princípio da imanência* e o *princípio da adequação*.

O *princípio da contextualização* corresponde à reconstituição do clima de opinião – atmosfera intelectual e social – em que a fonte historiográfica está situada. Ressaltamos que os conhecimentos linguísticos não surgem em um vácuo existencial, totalmente independentes da configuração do mundo ao seu redor e de demais correntes intelectuais do período em que foram desenvolvidos ou até mesmo anteriores a eles. Koerner (1996, p. 60) pontua que o *Zeitgeist* (espírito da época) “sempre deixou suas marcas no pensamento lingüístico [*sic*]” e que, “às vezes, a influência da situação sócio-econômica [*sic*], e mesmo política, deve igualmente ser levada em conta”. Tem-se, ainda, o fato de que fatores sociais, acadêmicos, políticos, econômicos, ideológicos e afins atuam não somente sobre o modo como se apresenta determinado pensamento ou texto, mas também, sobre sua circulação e recepção. O sucesso de uma teoria, uma corrente, um documento, um manual linguístico ou qualquer outra forma de conhecimento não depende apenas de sua qualidade ou de sua capacidade de responder às demandas pertinentes do campo investigativo. A percepção da qualidade de uma nova ideia está diretamente relacionada às circunstâncias contextuais nas quais ela é concebida.

Complementar à contextualização, o *princípio da imanência* visa à compreensão do objeto de análise em seu recorte histórico e intelectual (Batista, 2020), o que representa conceber sua terminologia assim como ela foi originalmente concebida no material em questão — trata-se, afinal, de um produto do seu tempo, e conceitos e ideias se transformam ao longo da história, o que não pode ser ignorado. Julgar uma fonte historiográfica com o olhar do presente pode gerar anacronismos e distorções que devem ser evitados. O historiógrafo deve “afastar-se tanto quanto possível de sua formação lingüística [*sic*] individual e dos comprometimentos da Lingüística [*sic*] que lhes são contemporâneos”, afirma Koerner (1996, p. 60), que conclui que “o quadro geral da teoria sob investigação, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente, e não em referência à doutrina lingüística [*sic*] moderna”.

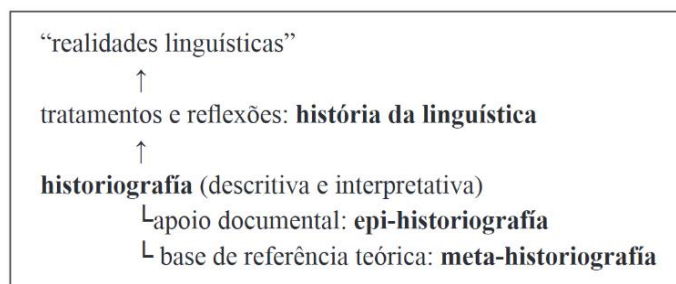
Terceiro e último, o *princípio da adequação* consiste na atualização da metalinguagem do passado considerando as referências do leitor do presente, a quem a historiografia se destina e com quem o historiógrafo dialoga. Quando (e se) o historiógrafo optar por modernizar a terminologia técnica, este procedimento deve ser performedo com bastante cuidado e estar explicitado em seu texto, de forma a evitar distorções das ideias originais.

Os princípios e parâmetros da Historiografia da Linguística evidenciam a preocupação do campo com a construção de um texto analítico comprometido com uma investigação cientificamente fundamentada que descreve e interpreta o objeto de análise sem perder de vista os elementos que operam sobre a sua configuração e o modo como o fazem.

2.2. Organização e fases do exercício historiográfico

Ao discutir sobre a organização do trabalho historiográfico, Swiggers (2013) aponta duas exigências. A primeira é pensar a pesquisa em HL a partir de um organograma constituído por três planos: o plano das *realidades linguísticas*, o da *história da linguística*, e o da *historiografia da linguística*. Para ilustrar as interrelações estabelecidas entre os planos, Swiggers (2013) elabora o organograma apresentado abaixo:

Figura 1: Organograma historiográfico



Fonte: Swiggers (2013, p. 44).

O plano das *realidades linguísticas* se refere à própria existência da língua e de seus fenômenos, logo, a mutabilidade lhes é intrínseca, pois a língua é naturalmente submetida a condições sócio-históricas, culturais e temporais. Esse plano forma, segundo Swiggers (2013, p. 44), o “substrato de atividades práticas e teóricas”, uma vez que é o objeto de estudo da Linguística e das teorias linguísticas desenvolvidas. O segundo plano, o da *história da linguística*, diz respeito ao tratamento dado aos fatos linguísticos, isto é, o que é discutido,

teorizado, normatizado etc. sobre e a partir deles – ou seja, compreende, também, a Linguística produzida a partir do plano das realidades linguísticas. Enquanto o primeiro plano é objeto de estudo da Linguística, por meio de recortes delimitados de acordo com os propósitos investigativos, o plano da história da linguística “constitui o objeto de análise e de descrição para a *historiografia da linguística*” (*ibid.*, p. 44). Por fim, o terceiro plano é a atividade historiográfica propriamente dita – como o que está sendo realizado neste trabalho –, a qual se apoia em dois eixos: o da *epi-historiografia* e o da *meta-historiografia*.

Por *epi-historiografia*, referimo-nos a um “ramo lateral” na Historiografia (Swiggers, 2019) que opera e reflete sobre os movimentos necessários ao levantamento de fontes primárias e secundárias, bem como de informações que as atravessam, a exemplo de dados sobre seus agentes e a configuração do contexto sócio-histórico e cultural em que as fontes foram elaboradas e circuladas. Caracteriza-se, portanto, por uma natureza documental, biobibliográfica e contextual.

A *meta-historiografia*, por sua vez, é um domínio de natureza autorreflexiva que compreende discussões metodológicas e epistemológicas que orientam a pesquisa historiográfica, fornecendo fundamentos, preceitos e métodos para a sua execução, o que também corrobora para a sua consolidação e reconhecimento enquanto ciência. Swiggers (2013, 2019) define três tarefas ou níveis para a meta-historiografia. A tarefa *construtiva* consiste no desenvolvimento de modelos para a construção de historiografias, além de uma terminologia técnica adequada, consistente, aceita e utilizada pela comunidade acadêmica (ou seja, se propõe a estabelecer uma metalinguagem própria à HL). Em segundo lugar, a tarefa *crítica* avalia atentamente os produtos dos trabalhos historiográficos existentes. Por último, a *especulativa* ou *contemplativa* reflete sobre o status da Historiografia Linguística, seu objeto de estudo e suas problemáticas teórico-metodológicas.

A segunda exigência estipulada por Swiggers quando das nuances do trabalho historiográfico diz respeito à sua própria organização. O autor determina três fases distintas – mas consecutivas e complementares – para a construção da pesquisa em Historiografia: a fase *heurística*, a fase *hermenêutica* e a fase *executiva*. A primeira fase, a *heurística*, tem natureza documental e corresponde a um movimento epi-historiográfico, no qual o pesquisador se informa a respeito das fontes e sua disponibilidade, para então selecionar aquelas que servirão à sua investigação. Feito o devido levantamento, o movimento seguinte a ser realizado é o da leitura das fontes, tendo em vista os procedimentos de catalogação e contextualização das ideias, dos pontos de vista e da terminologia utilizada. Em um segundo

momento, tem-se a fase *hermenêutica*, destinada à interpretação das fontes previamente selecionadas e previamente cotejadas, considerando-as em suas dimensões interna e externa – e, conseqüentemente, correlacionando os diversos tipos de conhecimento exigidos, fazendo jus à natureza interdisciplinar da HL. Durante o procedimento interpretativo, “se pode fazer a distinção entre categorias gerais (os conceitos que fazem parte da metodologia geral) e categorias específicas (os conceitos que constituem a metodologia específica)” (Swiggers, 2013, p. 44); além de efetuar, se necessário para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, comparações entre conceitos, autores e modelos.

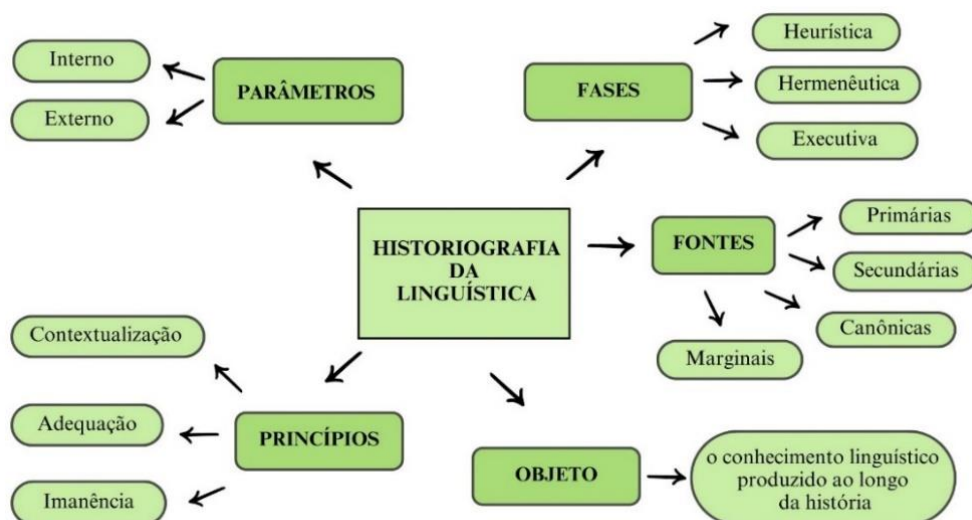
Por fim, tem-se a fase *executiva*. Nesta última etapa, ocorre a textualização dos resultados obtidos. Cabe ao pesquisador, ao considerar suas intenções de pesquisa e seus objetivos investigativos, escolher o *formato de exposição* (*ibid.*, p. 45), isto é, a forma em que deseja materializá-la. Sobre isso, atesta Swiggers (2013):

[...] a execução historiográfica pode tomar uma forma sequencial (basicamente narrativa), uma forma “tópica” (focalizada na análise de um tema ou em um tipo de problema) ou uma forma “combinatória” (centrada entre o contexto e o conjunto de pontos de vista em determinada época da história da linguística) (Swiggers, 2013, p. 45).

Nesta pesquisa, predomina a forma tópica, pois focamos na análise de como se dá o tratamento do conhecimento sociolinguístico na coleção de livros didáticos de Português *Veredas da Palavra*.

O aporte teórico-metodológico discutido neste capítulo está sintetizado no quadro abaixo, que permite uma melhor visualização de uma parte da rede de termos que constituem a investigação historiográfica:

Figura 2: Quadro sintetizador de termos da Historiografia da Linguística



Fonte: elaboração própria (2024).

Por fim, é importante ressaltar que, no movimento documental, analítico, descritivo e interpretativo que corresponde à atividade historiográfica, o pesquisador seleciona um recorte compatível com seus interesses e objetivos de análise, além de imprimir o seu ponto de vista (orientado, naturalmente, por critérios cientificamente fundamentados) na investigação, o que implica dizer que uma historiografia nunca se iguala à totalidade da história (Batista, 2020), cuja compreensão absoluta nunca será possível. Frente a isso, a HL não compreende as interpretações historiográficas construídas como verdades absolutas e indiscutíveis. Em vez disso, fala-se, conforme Batista (2020, p. 33), de uma *objetividade relativa* “definida a partir dos pontos de vista que vêm a ser delineados e assumidos por aquele que se dedica a reconstruir eventos e fatos de uma determinada sociedade e cultura em um eixo temporal definido” e “assegurada pelo acesso a fontes e documentos confiáveis”. Assim, pesquisadores diferentes podem analisar as mesmas fontes e produzir diferentes historiografias. Tem-se, portanto, que o produto de um trabalho em HL é *uma historiografia possível* dentre as demais possíveis – o que não enfraquece ou demonstra uma lacuna na disciplina, que mantém sua cientificidade garantida através da adoção de pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos e legitimados pela comunidade científica.

3. O CONHECIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO

Na introdução deste trabalho, compreendemos a Sociolinguística, em *lato sensu*, como uma das áreas da Linguística que se interessam pelas interações entre língua e sociedade, e que, dada a sua amplitude, pode ser subdividida em dois eixos, a *microsociolinguística* e a *macrossociolinguística*. Essa divisão nos interessa para a construção de como compreendemos o termo *conhecimento sociolinguístico*, importante conceptualização para a pesquisa aqui empreendida. Para tanto, em primeiro lugar, devemos esclarecer as distinções de ambos os eixos.

Sobre a amplitude da Sociolinguística e essa divisão, Bagno (2017) atesta:

O desenvolvimento da sociolinguística, por conseguinte, não tem sido unitário, a ponto de ser possível falar de *sociolinguísticas*, no plural, e não de um quadro teórico único. Para organizar minimamente o cenário, alguns autores têm proposto uma distinção entre **microsociolinguística** e **macrossociolinguística**. Na explicação proposta por F. Coulmans (1997:2), a microsociolinguística investiga como a estrutura social influencia o modo como as pessoas falam e como as **variedades** linguísticas e os padrões de **uso** se correlacionam com atributos como classe, sexo, idade etc. A macrossociolinguística, por seu turno, estuda o que as sociedades fazem com suas línguas, isto é, atitudes e vínculos afetivos-ideológicos [...] (Bagno, 2017, p. 426).

O fragmento acima, que parece equivaler o *micro-* aos estudos linguísticos variacionistas e o *macro-* a um estudo com interesses majoritariamente sociais, nos remete a Monteiro (2008, p. 26), que afirma que a microsociolinguística “inclui tudo o que diz respeito à teoria da variação [linguística]”, enquanto a macrossociolinguística trata das “relações entre a sociedade e as línguas como um todo”. Tais definições demonstram uma preocupação essencialmente linguística por parte da microsociolinguística, que, mais especificamente, focaliza na variação linguística em suas dimensões linguística e social. A macrossociolinguística, por sua vez, tem um interesse primordial no que as sociedades fazem com as línguas em termos de inclusão, exclusão, disputa de poder, controle etc., o que vai de encontro com Fasold (1984 *apud* Calvet, 2018), que afirma que:

Uma das subdivisões toma a *sociedade* como ponto de partida e a língua como problema social e como *corpus* [...] A outra grande divisão parte da *língua*, e as forças sociais são consideradas como influenciando a língua e como contribuindo para uma compreensão de sua natureza [...] Outro modo de ver essas subdivisões é considerar este volume como consagrado a uma forma especial de sociologia e o segundo como consagrado à linguística de um ponto de vista particular (Fasold, 1984, p. 10 *apud* Calvet, 2018, p. 123-124).

Paralelamente, Görski; Severo (2023, p. 9756-9757), afirmam que a microsociolinguística “focaliza a *dimensão social da linguagem* (a linguagem no contexto social). Já a macrosociolinguística “focaliza a *dimensão linguística da sociedade* (a interpretação social da linguagem)”. Desse modo, considerando tais distinções entre *micro-* e *macro-* e seus respectivos interesses de pesquisa, tomaremos como *exemplar* da *microsociolinguística* a *Sociolinguística Variacionista* (SV), e da *macrosociolinguística*, a *Sociologia da Linguagem* (SL).

Também chamada de *Sociolinguística Quantitativa*, *Sociolinguística Laboviana* e *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, a *Sociolinguística Variacionista* é uma disciplina empírica e interdisciplinar que parte de uma concepção social de língua e busca entender e explicar a variação e a mudança linguísticas, considerando os *fatores internos* (linguísticos) e os *fatores externos* (sociais) que as condicionam. De acordo com Bagno (2017), a SV “recorre aos fenômenos de ordem social para explicar os fenômenos linguísticos, interessada como é sobretudo nos processos de **mudança** linguística – nessa abordagem, portanto, o foco estaria em como *a língua é configurada pela sociedade*” (Bagno, 2017, p. 425); portanto, tem um foco investigativo essencialmente *linguístico*.

Emergida na década de 1960, a SV tem como figura influente em seu processo de emergência e de divulgação o linguista estadunidense William Labov (1927-): unindo informações referentes aos falantes selecionados (como idade, classe socioeconômica e localização geográfica) à estrutura da língua inglesa, Labov conduziu pesquisas sobre a realização dos ditongos na ilha de Martha’s Vineyard e a estratificação social do /r/ em lojas de departamento da cidade de Nova Iorque, documentadas em *Padrões Sociolinguísticos* (Labov, 2008), em que, inclusive, apresentou pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa sociolinguística variacionista¹¹.

Por sua vez, a emergência da Sociologia da Linguagem enquanto campo investigativo é fortemente atribuída ao também estadunidense Joshua Fishman (1926-2015), que, interessado pelas relações entre língua e sociedade, contribuiu com estudos sobre temáticas como língua e etnia, língua e religião, e bilinguismo. Já na década de 1950, Fishman ministrava aulas sobre Sociologia da Linguagem na Universidade da Pensilvânia (UPenn) e posteriormente, em 1974, criou a *International Journal of Sociology of Language*, revista acadêmica internacional ainda em circulação, dedicada à divulgação de estudos em

¹¹ cf. Labov (2008). Novamente, reiteramos que não temos como objetivo caracterizar os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em SV ou em SL.

SL. Para Fishman (1972), a SL deveria ter mais contato com o lado social do que com o lado linguístico. Sobre a caracterização da SL, Fishman (1971) afirma que:

A sociologia da linguagem examina a interação entre estes dois aspectos do comportamento humano: o uso da linguagem e a organização social do comportamento. Em suma, a sociologia da linguagem focaliza em toda a gama de tópicos relacionados à organização social do comportamento linguístico, incluindo não apenas o uso da língua em si, mas também as atitudes linguísticas, o comportamento manifestado em relação à língua e aos usuários da língua (Fishman, 1971, p. 217, tradução nossa).¹²

Assim, consoante Fishman (1971), a SL se preocupa com as variedades linguísticas enquanto alvos, obstáculos e facilitadores, o que compreende o interesse nos diferentes valores sociossimbólicos atribuídos às diversas variedades e as implicações dessas atribuições para os falantes. A sensibilidade da SL para um estudo primordialmente social é evidente em Bagno (2017), que declara:

[...] uma verdadeira sociologia da linguagem, como o próprio nome indica, deveria ser primordialmente um estudo da *sociedade* com foco nas relações que seus membros mantêm entre si por meio da *linguagem*. Nessa perspectiva, o que está em jogo é a língua como *instituição*, como instrumento de *controle social* de uma parcela da sociedade sobre as demais, como *arma* empregada para o exercício da *violência simbólica* de uns cidadãos contra os outros, como palco de *disputas de poder* e de *conflitos entre grupos sociais*, como elemento constitutivo da **identidade** de *indivíduos* e de *coletividades* (Bagno, 2017, p. 440-441).

Desse modo, em suma, a Sociolinguística Variacionista se ocupa de entender e descrever a variação linguística, e “em certa medida, se detém na explicação das *causas* (linguísticas e/ou sociais dessa variação” (Bagno, 2017, p. 441), enquanto a Sociologia da Linguagem “investiga *as consequências sociais, culturais, políticas etc.* da variação e da mudança, ou seja, como *a sociedade é configurada pela(s) língua(s)*” (*ibid.*, p. 425-426).

Outra diferença importante entre a SV e a SL se refere à postura adotada por cada área em relação aos valores sociossimbólicos atribuídos às variedades linguísticas. Para a SV, não há uma variedade superior ou inferior à outra, pois elas se equivalem funcionalmente. Já a SL reconhece que, embora haja equivalência quanto à funcionalidade, há variedades socialmente avaliadas como melhores ou piores, não devido a fatores

¹² No original: “The sociology of language examines the interaction between these two aspects of human behavior: use of language and the social organization of behavior. Briefly put, the sociology of language focuses upon the entire gamut of topics related to the social organization of language behavior, including not only language usage per se but also language attitudes, overt behavior toward language and toward language users”.

linguísticos, mas porque elas são julgadas de forma desigual de acordo com a posição ocupada pelo falante em uma sociedade também desigual (Bagno, 2013, 2017), o que não deixa de incluir o seu poder socioeconômico e o nível de prestígio a ele atribuído. Frente a isso, tem-se a lógica de que o preconceito linguístico, é, na verdade, um tipo de preconceito social contra o falante. Sobre essa discussão, reconhecemos que, na realidade, a equivalência funcional não apaga, diminui ou suprime o fato social e discriminatório. Por exemplo: embora estruturas como “nós vai” e “nós vamos” sejam formas linguísticas funcionalmente equivalentes, em certas situações, o falante que usa a primeira, que é estigmatizada, é avaliado negativamente. Nesse sentido, compreendemos como ideia constitutiva do conhecimento sociolinguístico o entendimento de que, mesmo quando há equivalência funcional entre certos usos linguísticos, essa igualdade não reverbera nos valores sociossimbólicos a eles atribuídos (e aos falantes que usam essas variedades).

Embora a Sociolinguística *lato sensu* compreenda um vasto horizonte de interesses investigativos, o que pode ser percebido em suas diferentes vertentes, “qualquer compartimentação micro-macro rígida parece bastante forçada e desnecessária no atual estado de conhecimento sobre as complexas inter-relações entre estrutura social e estrutura linguística (Coulmans, 1997, p. 2-3 *apud* Bagno, 2017, p. 426). As distinções entre *micro-* e *macro-* demonstram que, mesmo com as particularidades de cada área, ambas compartilham interesses semelhantes e complementares, e a sua integração é capaz de contribuir positivamente para os estudos sobre língua e sociedade. Uma perspectiva inclusiva já era discutida na década de 1970: Fishman reconhecia que “micro e macrosociolinguística são conceitual e metodologicamente complementares” (Fishman, 1971, p. 598 *apud* García; Schiffman, 2006, p. 10, tradução nossa)¹³, e argumentava a favor desta conexão. Segundo ele, “sem pontes, o espaço entre micro e macro crescerá [...] e esses espaços são essencialmente infrutíferos e não produtivos, enquanto o meio termo é tanto fértil quanto estimulante para qualquer dos lados” (Fishman, 1972, p. 280, tradução nossa)¹⁴.

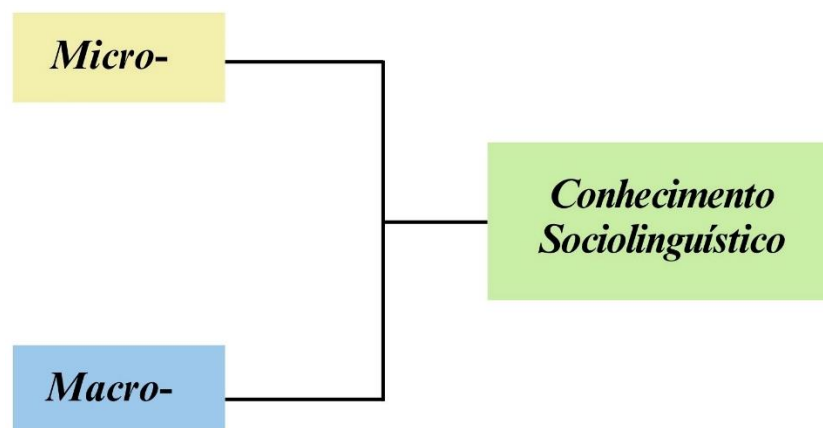
Diante do exposto, propomos a integração *micro-* e *macro-* e concebemos o *conhecimento sociolinguístico*, objeto que buscamos investigar nesta pesquisa, como o conjunto de ideias e saberes discutidos, propostos, elaborados e teorizados tanto pela Sociolinguística Variacionista quanto pela Sociologia da Linguagem. Esse tipo de

¹³ No original: “Micro- and macro-sociolinguistics are both conceptually and methodologically complementary”.

¹⁴ No original: “Without bridges, the gap between micro and macro will grow [...] and these gaps are essentially fruitless and nonproductive ones, while the middle ground is both fertile in itself as well as stimulating to those on either side”.

conhecimento, acreditamos, contribui com o desenvolvimento da consciência sociolinguística do falante, isto é, o reconhecimento da natureza heterogênea da língua, sua capacidade de variar e as implicações disto, como já mencionado na introdução deste trabalho. O diagrama abaixo ilustra essa conceptualização:

Figura 3: Ilustração da constituição do conhecimento sociolinguístico



Fonte: elaboração própria (2024).

A partir desse entendimento, destacamos como ideias constitutivas do conhecimento sociolinguístico: a discussão sobre a variação linguística, as variedades/dialetos, as variáveis e as suas variantes, o preconceito linguístico, a adequabilidade linguística e os seus efeitos, a(s) norma(s) de (des)prestígio, a construção e a proposição de uma norma-padrão, a configuração do português brasileiro, entre outras formas de saberes correlatas. Também destacamos que as necessidades e as realidades do falante atual são, em alguma medida, diferentes daquelas da segunda metade do século XX, e os estudos sociolinguísticos compreendem tais transformações, que são refletidas no ensino de LP e em suas demandas.

Ademais, considerando o modo como a Historiografia da Linguística concebe seu objeto de estudo, o *conhecimento linguístico*, temos que o *conhecimento sociolinguístico* é uma forma do conhecimento linguístico. Em outras palavras, estamos tomando o conhecimento sociolinguístico como uma entre outras formas de se produzir ideias sobre a linguagem (objeto da HL), especialmente aquelas que discutem, teorizam, normatizam ou mesmo refletem pedagogicamente sobre a natureza sociolinguística das línguas naturais, podendo considerar, quando necessário a seus fins, sua relação com a sociedade enquanto conjuntura político-ideológica atravessada por relações de poder.

Por fim, cumpre salientar que o conhecimento sociolinguístico pode ser também construído fora do domínio da Sociolinguística, tanto *micro-* quanto *macro-*, uma vez que, como atesta a HL, o conhecimento linguístico (do qual faz parte o conhecimento sociolinguístico) é produzido em diferentes espaços e com diferentes propósitos (acadêmicos ou não). Por esse motivo, na conceptualização do termo, não o limitamos àquele produzido por especialistas. Contudo, devido aos propósitos investigativos desta pesquisa – que lida com um instrumento pedagógico cientificamente fundamentado –, por *conhecimento sociolinguístico*, estamos nos referindo às ideias institucionalizadas no âmbito acadêmico, isto é, elaboradas, construídas e divulgadas pelos diferentes empreendimentos compreendidos pelo termo *Sociolinguística*.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como previamente explicitado, a investigação historiográfica é, por excelência, uma atividade descritivo-interpretativa que mobiliza o tratamento analítico de fontes historiográficas situadas em seu contexto de produção, circulação e recepção. Frente a isso – e diante do já exposto –, para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma sequência de procedimentos que partem desde a escolha da fonte primária à textualização dos resultados obtidos.

Inicialmente, a seleção da fonte primária (a coleção *Veredas da Palavra*) se deu mediante levantamento de um conjunto de diferentes materiais didáticos de Português direcionados ao Ensino Médio, no qual a obra, em uma vistória breve, se destacou entre as demais ao aparentar tratar de questões referentes à heterogeneidade linguística de um modo mais atento e contínuo, com embasamento teórico nos estudos linguísticos, o que foi considerado como critério de escolha. Feito esse levantamento, selecionamos para fins analíticos, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa: a) as orientações situadas no manual do professor e expostas no final do material (tanto as gerais quanto aquelas específicas dos capítulos examinados); e b) o capítulo 15 do primeiro volume, de título *Variação linguística e preconceito linguístico*; o 15 do segundo (*Usos do pronome*); e o 7 do terceiro (*Concordância nominal e verbal*); bem como as suas respectivas atividades e sugestões de respostas¹⁵. Como forma de compreender a fonte em sua complexidade histórica, também direcionamos o nosso olhar aos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa de sua época e às referências sociolinguísticas que embasam a coleção.

Quanto ao item *b)*, optamos pela análise de capítulos que tratam de tópicos gramaticais específicos tendo em vista o reconhecimento da necessidade de uma educação sociolinguística que considere a heterogeneidade da língua e suas implicações não apenas em momentos especificamente delimitados para tanto, mas sim de modo contínuo e transversal. Assim, optamos pela observação do tratamento do conhecimento sociolinguístico em discussões sobre a classe dos pronomes e seus usos, e a concordância (nominal e verbal) por acreditar serem alguns dos fenômenos gramaticais cujas variações são mais perceptíveis para o falante – e alvo de duras proscritões acríticas geradoras de diferentes formas de discriminação social.

¹⁵ Tais recortes foram delimitados tendo em vista a natureza deste trabalho e os limites dela consequentes.

Prezando tanto o cumprimento do quarto objetivo delimitado para esta pesquisa¹⁶ quanto o exame do parâmetro externo, consultamos o que os documentos oficiais referenciados na obra discutem acerca do conhecimento sociolinguístico, aqui tomados como fontes secundárias de pesquisa: o parecer CEB 15/98, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006); e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b, 2000). Vale ressaltar que as autoras referenciam os PCN do Ensino Médio e o datam de 1998, entretanto, os parâmetros desta última etapa do ensino básico são de 2000. Em meio a tal inexatidão, voltamos o nosso olhar para os PCN de 1998 (que compreendem o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental) e o de 2000 (direcionado ao Ensino Médio, público-alvo da fonte historiográfica).

Paralelamente, também pesquisamos informações sobre a formação acadêmica das autoras em repositórios digitais¹⁷ elaborados para a busca e o armazenamento de dados bibliográficos de pesquisadores, na tentativa de compreender elementos relevantes materializados na imanência da fonte primária.

Ainda na dimensão externa da investigação, buscamos compreender a atmosfera intelectual que precede a publicação da obra analisada, especialmente no âmbito acadêmico, com vistas à construção de uma análise suficientemente adequada tanto dos documentos oficiais que orientam e embasam a coleção *Veredas da Palavra*, quanto, principalmente, do conhecimento sociolinguístico disposto em nossa fonte primária. Apoiamo-nos, para tanto, na discussão empreendida em Gueiros (2019, 2021) e Vieira e Gueiros (2020) sobre a consolidação da Tradição Sociodiscursiva (TSD) na pesquisa linguística brasileira, além do estudo sobre ativismo sociolinguístico no Brasil desenvolvido por Freitag (2023) e de depoimento pessoal coletado com a pesquisadora via endereço eletrônico. A partir daí, pudemos mapear um contexto intelectual específico no qual a coleção investigada foi publicada e recebida, bem como destacar seus efeitos, diretos ou indiretos, na construção do conhecimento sociolinguístico nela materializado.

Finalmente, os dados levantados foram aqui materializados durante a fase executiva, que, como previamente apontado, contempla o movimento de textualização da pesquisa

¹⁶ Interpretar a relação entre o modo que se constrói o conhecimento sociolinguístico na obra analisada, o clima de opinião e a atmosfera intelectual à época de sua publicação.

¹⁷ Previamente especificados no segundo capítulo. A título de recordação: *Escavador*, *Biblioteca Virtual da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*, a plataforma *Lattes* e a ferramenta de busca *Google Acadêmico*.

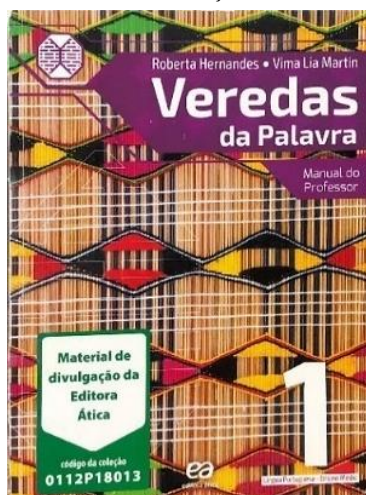
empreendida. Por meio dela, tem-se a construção do texto historiográfico de caráter descritivo e interpretativo.

5. O CONHECIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO NA COLEÇÃO

Primeiramente, é importante esclarecer algumas informações acerca da fonte historiográfica deste trabalho. Como anteriormente explicitado, adotamos como fonte primária a primeira edição da coleção *Veredas da Palavra*, material didático de Literatura e de Língua Portuguesa composto por três volumes destinados ao Ensino Médio, e publicado em 2017. Em nossas pesquisas, verificamos que a obra obteve aprovação na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático de 2018 (PNLD), o que pode sugerir que, em alguma medida, o material circulou em escolas públicas e privadas do país. Cumpre salientar que, de acordo com nossas pesquisas, a coleção não foi republicada em um cenário pós-homologação da Base Nacional Comum Curricular – documento que orienta a condução do Ensino Básico e, conseqüentemente, em alguma medida, a elaboração de instrumentos pedagógicos para esse segmento educacional –, mantendo-se enquanto edição única.

Abaixo, segue a capa do primeiro volume da coleção que nos serve como fonte historiográfica.

Figura 4: Capa do primeiro volume da coleção *Veredas da Palavra* (2017)



Fonte: Hernandes; Martin (2017). Imagem da autora (2024).

A respeito de sua configuração, cada volume é organizado em cinco unidades, cada uma constituída por quatro capítulos. Quanto ao conteúdo, em cada unidade há capítulos referentes ao estudo de Literatura, ao estudo de LP, e à produção textual de um gênero específico (cf. exemplo no apêndice B). A considerar nossos fins de pesquisa, nos voltamos apenas aos capítulos referentes ao estudo de LP.

De acordo com a ficha catalográfica, a obra circulou anteriormente, em 2014, assinada pelas mesmas autoras, mas sob o selo de outra editora e com o título *Língua Portuguesa*. Diante da inviabilidade do acesso à versão anterior, não é possível afirmar se (e, nesse caso, *quais*) mudanças foram realizadas em seu conteúdo (ações que, vale dizer, fogem de nossos propósitos de pesquisa). Também vale ressaltar que não há orientações para o professor nas margens da folha durante as explicações de conteúdo dos capítulos *Variação linguística e preconceito linguístico* e *Usos do pronome*. Os únicos conteúdos específicos para o professor nesses dois capítulos são as sugestões de respostas das atividades e as orientações no fim do livro (pressupostos teórico-metodológicos; principais conteúdos de cada volume; e orientações específicas de cada capítulo).

5.1. Capítulo 15, vol. 1: *Variação linguística e preconceito linguístico*

5.1.1. Orientações para o professor

Nas orientações para o professor do capítulo 15 do primeiro volume, *Variação linguística e preconceito linguístico*, as autoras afirmam que:

Nos últimos anos, a discussão sobre as *variedades linguísticas* e o *preconceito* gerado pela ênfase dada pela escola no uso das *normas urbanas de prestígio* em detrimento de outras se tornaram as grandes novidades no ensino da língua portuguesa no contexto do Ensino Médio.

Por trás dessa discussão, lembre-se de que há reflexões sobre o *valor social* de alguns usos da língua e questões relativas ao preconceito contra populações que têm sua identidade linguística marcada por regionalismos ou termos pertencentes às várias “tribos” sociais (Hernandes; Martin, 2017a, p. 383. Grifos nossos).

O fragmento acima demonstra preocupação para com as discussões que unem os usos linguísticos aos valores sociossimbólicos que lhes são atribuídos a partir de questões regionais, econômicas e socioculturais – o que integra um conjunto de ideias vinculadas ao conhecimento sociolinguístico. Paralelamente, a adoção dos termos *normas urbanas de prestígio* e *variedades urbanas de prestígio* em detrimento de *norma culta* é um comportamento que se mantém ao longo do recorte analisado, inclusive nas explicações do conteúdo para o aluno, o que será visto adiante. Essa escolha representa mais do que mera terminologia, pois, como aponta Faraco (2008), “talvez melhor faríamos se abandonássemos a denominação *norma culta*. De um lado, nos livraríamos de sua carga de injustificável

elitismo. Por outro lado, estaríamos nos aproximando de uma análise mais precisa da realidade lingüística [*sic*] brasileira [...]” (Faraco, 2008, p. 64).

As autoras também indicam, como sugestão de leitura complementar ao professor, três livros de Marcos Bagno, forte representante do ativismo contra o preconceito linguístico e entusiasta de uma educação de LP democrática e inclusiva: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2003), *A língua de Eulália: novela sociolinguística* (1997), e *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2007). Esse movimento de inclusão de Bagno (juntamente com os demais presentes no primeiro volume, quando o autor é retomado), referência consolidada da Sociolinguística brasileira e ainda ativamente comprometido com um ensino em que o conhecimento sociolinguístico está presente, dialoga com o que Freitag (2023) denomina *quarta onda*¹⁸ da Sociolinguística: a do ativismo sociolinguístico, que “talvez [...] seja na verdade só uma sociolinguística em que as relações entre língua e sociedade são mutuamente constitutivas” (Freitag, 2023, p. 9412). De acordo com a pesquisadora:

[...] uma quarta onda de ativismo sociolinguístico envolve uma postura ativa dos pesquisadores da sociolinguística em mobilizarem os resultados de seus estudos para reverterem em materiais didáticos e de difusão e no suporte no reconhecimento e valorização das variedades (Freitag, 2023, p. 9406).

Embora as autoras da coleção *Veredas* não sejam pesquisadoras da sociolinguística¹⁹, como aponta Freitag na citação acima, mantém-se uma postura comprometida com o conhecimento sociolinguístico, uma vez que é possível perceber, na obra, a atitude de legitimação e valorização de diferentes usos linguísticos. Ainda, em depoimento pessoal realizado em agosto de 2024, Freitag relata que a guinada da quarta onda da Sociolinguística no Brasil acontece na década de 2010 – período em que a publicação da coleção didática analisada neste trabalho está inserida. Como elementos do clima de opinião da época que incentivaram esse movimento de ampliação do ativismo sociolinguístico, a pesquisadora destaca a política de cotas, que busca democratizar e diversificar o acesso ao ensino superior; o ProFLetras (programa de pós-graduação para professores) e o Plano Nacional de Educação,

¹⁸ Vale ressaltar que *onda* se equipara a *tendência*: “Uma tendência não é suplantada por outra; ao contrário, tendências podem coexistir e persistir. E é assim que as ondas da ciência devem ser consideradas” (Freitag, 2023, p. 9402).

¹⁹ Em nossas pesquisas, os acervos digitais consultados não registram participação das autoras em atividades na área da Linguística, e sim na de Literatura.

que promovem e incentivam a formação continuada dos profissionais da educação, valorizando uma prática em convergência com as discussões atualizadas.

5.1.2. Discussões do conteúdo

Nesta seção, partiremos para as explicações contidas no livro do aluno. No capítulo 15 são mobilizadas importantes ideias constitutivas do conhecimento sociolinguístico como aqui o delimitamos: a concepção e a natureza da variação e das variedades linguísticas; a problematização em torno da construção e da proposição da norma-padrão; reflexão sobre as normas de prestígio; a problemática acerca da noção de *erro* linguístico; a adequabilidade linguística; e o preconceito linguístico.

Logo nas páginas iniciais do capítulo, a heterogeneidade ordenada intrínseca às línguas naturais é reconhecida, uma vez que a língua é compreendida como um “fenômeno naturalmente variável, heterogêneo, mutável, ao mesmo tempo em que apresenta uma estrutura [...]” (Hernandes; Martin, 2017a, p. 257). Nessa mesma perspectiva, a variação linguística é definida como “um fenômeno próprio das línguas, inerentes a elas” (*ibid.*, p. 258), que surge “por causa de diversos fatores, como as diferenças de *grupos etários*, de *região*, de *gênero*, de *classes socioeconômicas*, de grau de *escolarização*, de *situação* de comunicação, etc.” (*ibid.*, p. 259. Grifos nossos.); enquanto as variedades linguísticas se referem a “cada uma das formas diferentes de uso da língua” (*ibid.*, p. 258). Seguindo com a atitude de desmitificação da variação linguística, as autoras explicam, com exemplos do português brasileiro, que a variação ocorre em todos os níveis da língua: fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e estilístico/pragmático. Veja abaixo:

Figura 5: Variação nos níveis da língua

As variedades linguísticas estão presentes em todos os níveis da língua. Observe:

- Fonética/Fonologia → variação fonético-fonológica

A pronúncia das palavras pode variar em razão de diferentes fatores. Pense em quantas delas você conhece para a palavra “carta”. Em diferentes regiões do país, o /r/ é pronunciado de modos muito distintos.

- Morfologia → variação morfológica

Essa variação afeta as formas constituintes da palavra, como a que acontece entre as palavras “andar” e “anda” (com o apagamento do -r final dos verbos no infinitivo) ou ainda palavras com sufixos diferentes que expressam uma mesma ideia, por exemplo, “interneteiro” e “internauta”.

- Sintaxe → variação sintática

A sintaxe é a parte da gramática que, de maneira geral, estuda a organização dos termos na oração.

Observe estas construções:

Da minha infância, não lembro nada.
Não lembro nada da minha infância.

Nessas duas frases, o sentido geral é o mesmo, mas a forma como cada uma foi organizada é diferente. Trata-se, portanto, de um caso de variação sintática.

Fonte: Hernandez; Martin (2017a, p. 258). Imagem da autora (2024).

Ao aproximar o fenômeno da variação às realidades linguísticas dos usuários do português brasileiro (PB) e demonstrar que ela está mais presente no cotidiano do falante do que o normalmente percebido como variação, tais explicações (parcialmente ilustradas acima) buscam promover o desenvolvimento de uma consciência sociolinguística no estudante.

Paralelamente, é afirmado que, dado que a variação é inerente às línguas,

[...] não é possível dizermos que uma forma variante seja mais ou menos correta que outra [...] mas precisamos não perder de vista que a variação linguística gera, sempre, alguma forma de avaliação social, porque língua e sociedade são elementos inter-relacionados. Por esse motivo, precisamos estar cientes da necessidade de saber fazer a **adequação** da variedade usada à situação de comunicação da qual participamos (*ibid.*, p. 258).

Assim, concilia-se o entendimento de que, embora as variantes sejam funcionalmente equivalentes, são avaliadas de forma desigual (cf. Bagno, 2013, 2017), ao mesmo tempo em que o domínio das variedades de prestígio é necessário pois elas “são as mais valorizadas socialmente, por isso é importante que os falantes as dominem, porque, em algum momento de sua vida, estarão em alguma situação que as exija” (*ibid.*, p. 262). Embora não a nomeie, a ideia de adequação contida nesse fragmento contempla a variação estilística e vai ao encontro ao estabelecido nas diretrizes curriculares que subsidiam a obra, que afirmam que a “utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico

mas principalmente à competência de desempenho, o *saber usar as linguagens em diferentes situações* ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (Brasil, 1998a, p. 46. Grifos nossos).

A respeito da diferenciação entre *norma-padrão* e *normas urbanas de prestígio*, tem-se que:

Nessa *relação ente língua e sociedade*, foi criado o conceito de *norma-padrão*, uma construção social e histórica, marcada por relações de poder. Ela é uma *idealização*, um conjunto de normas e regras gramaticais que devem ser seguidas pelos usuários indistintamente. Trata-se de um modelo *ideal* de língua cujas regras encontram-se, sobretudo, nos compêndios gramaticais. *A norma-padrão não representa um uso real da língua, portanto, ela não admite a variação.*

[...] Como as situações de interação são diferentes umas das outras, as variedades de língua empregadas também são diferentes. Assim, é possível que tenhamos *variedades linguísticas mais prestigiadas e variedades menos prestigiadas*. Não são elementos linguísticos em si que definem se a variedade é mais ou menos prestigiada, mas o *grupo social que a utiliza*. Assim, a variedade considerada de *maior prestígio* é aquela usada por falantes urbanos, mais escolarizados e de maior nível socioeconômico (Hernandes; Martin, 2017a, p. 261. Grifos nossos).

As autoras mais uma vez explicitam a indissociável relação entre língua e sociedade, e suas implicações político-ideológicas, criticamente expandindo o conhecimento sociolinguístico do estudante. Tendo em vista o exposto acima, também afirmam que “auxiliar no domínio dessa variedade [de prestígio] é tarefa da escola, mas isso não deve se constituir como um fator de segregação e de **preconceito linguístico** [...] mas sim como fator de inclusão social e de reflexão crítica sobre a língua em uso” (*ibid.*, p. 262).

Vale ressaltar que, ainda durante essas discussões, Bagno é apresentado ao aluno em dois momentos. Na margem da página 262, há um box com a sua imagem e uma breve descrição de seu trabalho – “Em seus estudos, dedica-se especialmente à desconstrução do preconceito linguístico e ao reconhecimento da língua como *produto humano político e ideologicamente situado*” (*ibid.*, p. 262. Grifos nossos). Na página seguinte, há outro box com um fragmento de seu livro *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012), em que Bagno aborda a “dupla face” do erro linguístico e afirma que, para o linguista, ele não existe, enquanto para a maioria das pessoas ele é real e deve ser combatido. Essa obra de Bagno, publicada poucos anos antes da coleção *Veredas*, é um produto do contexto intelectual em que a coleção didática está inserida, marcada pelo desenvolvimento do ativismo sociolinguístico, o que, neste caso, perpetua-se no instrumento pedagógico.

Por fim, também é empreendida uma discussão sobre o preconceito linguístico²⁰, compreendido como a discriminação de pessoas pela “maneira como falam e escrevem, ou seja, pelo uso que fazem da língua” e que “deriva de um preconceito que é, em primeiro lugar, social” (*ibid.*, p. 271). Este argumento está alinhado ao que preveem os PCN (1998b), segundo os quais a “discriminação de algumas variedades lingüísticas [*sic*], tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade” e por isso “o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido” (Brasil, 1998, p. 82).

Também é afirmado que “toda variação da língua é legítima e não deve simplesmente ser taxada como “errada”. [...] essa desqualificação implica a desqualificação do sujeito que a produziu, e essa postura [...] contribui ainda mais para a exclusão” (Hernandes; Martin, 2017a, p. 271) – novamente, reflexos da quarta onda.

Aqui, a *Gramática pedagógica* de Bagno é retomada em um boxê no centro da página, em que o autor problematiza a ideia de que grupos com menor poder socioeconômico “não sabem falar”, o que se configura como preconceito linguístico. Abaixo, há outro boxê centralizado com um fragmento de *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004), de Bortoni-Ricardo, em que a pesquisadora afirma que as variedades de prestígio assim são avaliadas por fatores políticos e econômicos. Tem-se, assim, um diálogo com dois dos pesquisadores já consolidados como referências da Sociolinguística e do compromisso com uma pedagogia da variação no país.

Ao longo do capítulo, a natureza sociolinguística da língua é, portanto, considerada em suas relações sociais e políticas, atravessadas por hierarquias socioeconômicas desiguais que configuram a sociedade e determinam os alvos de (des)prestígio.

5.1.3. Atividades e sugestões de respostas

No que tange às atividades e sugestões de respostas do capítulo, algumas nos chamam a atenção. Inicialmente, tem-se a primeira questão da página 265, que parte da leitura do poema *Vaca Estrela e Boi Fubá*, de Patativa do Assaré (1980), para o exercício de

²⁰ A superação do preconceito linguístico está (brevemente) presente nas OCEM (2006): “[por meio de atividades de produção de textos em eventos de oralidade, pode-se] promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos [*sic*] e [...] sobre a variação lingüística [*sic*], sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo” (Brasil, 2006, p. 37).

identificação das marcas de oralidade no texto. O interessante é que, tendo em vista a sugestão de resposta disposta, a resolução da atividade parece não se restringir a um movimento tradicional de identificação. Vejamos como isso se dá:

Figura 6: Sugestão de resposta do item 1.a)

1. a) Questione os alunos quanto ao uso feito dessas marcas de oralidade. Embora seja um poema em que a variedade regional fique evidenciada, leve-os a perceber que a maioria das marcas de oralidade não são exclusivas desse tipo de variação, sendo também usos típicos de falantes da zona urbana. Dos exemplos selecionados, apenas a forma “naturá” é marca de falar rural. A falta de concordância de número (“os açude”, “nas terra”, “dos olho”) é um fenômeno que ocorre em todas as regiões do país, portanto sua motivação não está em uma variação regional; ela é condicionada, sobretudo, pelo nível de escolaridade e pelo estrato socioeconômico do falante. Já as formas “tô” e “chorá” são marcas de oralidade que, além de não serem usos de uma região específica, não são uma variação restrita a falantes não escolarizados ou pertencentes a classes sociais mais baixas. São formas também usadas por falantes escolarizados, pertencentes a classes sociais de maior prestígio.

Fonte: Hernades; Martin (2017a, p. 265). Imagem da autora (2024)

Como é possível notar, as autoras se esquivam de tratar os usos linguísticos do poema de forma discriminatória, os reduzindo ao suposto “falar caipira”²¹. Em convergência com o discutido ao longo do capítulo, elas reconhecem os *traços graduais* – “fenômeno variável que ocorre em todo o *continuum* dialetal, das variedades mais rurais e estigmatizadas até as variedades mais urbanas e prestigiadas” (Bagno, 2013, p. 84) –, a influência de fatores socioeconômicos sobre o uso e o importante fato de que até formas linguísticas comumente tratadas com estigma são utilizadas por falantes com maior poder socioeconômico.

Já na sétima questão, retirada de uma prova do ENEM de 2011, há uma inadequação terminológica, que erroneamente compreende a norma-padrão enquanto *variedade*. Segue a reprodução do fragmento, para analisarmos:

²¹ Para saber mais, cf. Bagno (2013, p. 82-87).

Figura 7: Questão 7 do primeiro volume

7. (Enem – 2011)

Há certos usos consagrados na fala, e até mesmo na escrita, que, a depender do estrato social e do nível de escolaridade do falante, são, sem dúvida, previsíveis. Ocorrem até mesmo em falantes que dominam a variedade padrão, pois, na verdade, revelam tendências existentes na língua em seu processo de mudança que não podem ser bloqueadas em nome de um “ideal linguístico” que estaria representado pelas regras da gramática normativa. Usos como *ter por haver* em construções existenciais (tem muitos livros na estante), o do pronome objeto na posição de sujeito (para *mim* fazer o trabalho), a não concordância das passivas com *se* (*aluga-se* casas) são indícios da existência, não de uma norma única, mas de uma pluralidade de normas, entendida, mais uma vez, norma como conjunto de hábitos linguísticos, sem implicar juízo de valor.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007 (fragmento).

Considerando a reflexão trazida no texto a respeito da multiplicidade do discurso, verifica-se que

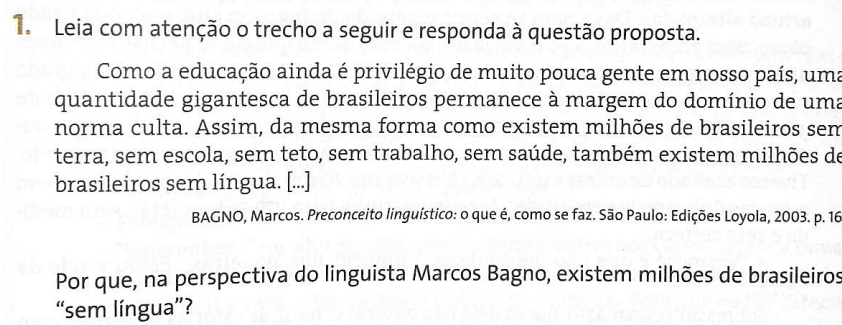
- a) estudantes que não conhecem as diferenças entre língua escrita e língua falada empregam, indistintamente, usos aceitos na conversa com amigos quando vão elaborar um texto escrito.
- ☒ b) falantes que dominam a variedade padrão do português do Brasil demonstram usos que confirmam a diferença entre a norma idealizada e a efetivamente praticada, mesmo por falantes mais escolarizados.
- c) moradores de diversas regiões do país que enfrentam dificuldades ao se expressar na escrita revelam a constante modificação das regras de emprego de pronomes e os casos especiais de concordância.
- d) pessoas que se julgam no direito de contrariar a gramática ensinada na escola gostam de apresentar usos não aceitos socialmente para esconderem seu desconhecimento da norma-padrão.
- e) usuários que desvendam os mistérios e sutilezas da língua portuguesa empregam formas do verbo *ter* quando, na verdade, deveriam usar formas do verbo *haver*, contrariando as regras gramaticais.

Fonte: Hernandes; Martin (2017a, p. 269). Imagem da autora (2024).

A alternativa correta, de letra *b*), se refere à “variedade padrão do português”. Como discutido acima, ao longo do capítulo, as autoras admitem que, por se tratar de um modelo idealizado e artificial, a norma-padrão *não* admite variação, logo, não é possível, nesses termos, falar em “variedade padrão”. Ao mesmo tempo em que compreendemos que o livro didático é um importante guia no processo de ensino e aprendizagem, e não um instrumento de submissão que se encerra em si mesmo, seria interessante uma observação para o aluno se atentar à confusão terminológica, aprofundando seu conhecimento sociolinguístico.

Adiante, a primeira questão da página 273 retoma Bagno, em sua obra *Preconceito linguístico*, para refletir sobre as variedades estigmatizadas. Vejamos:

Figura 8: Questão 1 do primeiro volume



Fonte: Hernandes; Martin (2017a, p. 273). Imagem da autora (2024).

Na sugestão de resposta, tem-se que “essas pessoas [sem língua] não têm acesso à variedade de prestígio [...]. A variedade do português usada por parte significativa da população não é reconhecida como válida; ao contrário, é desprestigiada e, frequentemente, ridicularizada” (*ibid.*, p. 273). Percebe-se que a coleção proporciona um diálogo importante sobre a discriminação linguística (e, conseqüentemente, social), tendo em vista que a língua também pode ser manipulada como instrumento de poder capaz de oprimir e desqualificar, sendo necessário o desenvolvimento de uma consciência sociolinguística atenta não apenas às questões de variação da língua, mas também às implicações sociais, políticas, ideológicas e culturais da variação.

Ou seja, a abordagem adotada pelas autoras reflete a consolidação da Tradição Sociodiscursiva (que será abordada a seguir) e a influência da quarta onda, caracterizada por um ativismo sensível às interseccionalidades que atravessam os usos da língua e as suas implicações, considerando um contexto em que hierarquias socioeconômicas, culturais, linguísticas e afins regem as vivências dos indivíduos. Desse modo, a obra acompanha a atmosfera intelectual no que diz respeito à consolidação das discussões sobre o conhecimento sociolinguístico.

5.2. Capítulo 15, vol. 2: *Usos do pronome*

5.2.1. Orientações para o professor

Nos pressupostos teórico-metodológicos que se repetem em toda a coleção, as autoras afirmam que a obra está inserida em uma perspectiva sociointeracionista e discursiva, “o que significa que a abordagem não é meramente expositiva ou transmissiva e

os alunos são convocados a ter uma postura ativa diante do conhecimento, manifestando-se, [...] acessando conhecimentos prévios [...] e posicionando-se” (Hernandes; Martin, 2017b, p. 364). Assim, o material dialoga com o que Gueiros (2019, 2021) denomina *Tradição Sociodiscursiva* (TSD), tradição de pesquisa que emerge na Linguística brasileira a partir da década de 1970, abrangendo diferentes empreendimentos teórico-metodológicos que convergem “na medida em que compreendem a linguagem humana em sua dimensão social, histórica, interativa e discursiva” (Gueiros, 2021, p. 44). De acordo com o autor:

Os ecos da TSD não tardaram a chegar às discussões sobre educação linguística, que, entre as décadas 1970 e 1990, progressivamente passaram a incorporar ao debate noções como as de textualidade, interatividade, discursividade, interlocução, *variabilidade linguística*, *condições* de produção, intenção comunicativa, entre tantas outras vinculadas à *dimensão sociodiscursiva da linguagem* (Gueiros, 2021, p. 44. Grifos nossos).

Plenamente consolidada na Linguística brasileira no final da década de 1990 (Gueiros, 2019; Gueiros; Vieira, 2020), a TSD também se difundiu em políticas públicas educacionais (Maris; Vieira, 2023) e em debates sobre o ensino de LP, o que nos ajuda a compreender as motivações externas por trás da configuração da coleção didática. Nesse contexto, reflexos dessa tradição e de sua consolidação podem ser percebidos ao longo do recorte analisado, tanto no que será exibido adiante quanto na discussão já empreendida na seção anterior, referente ao primeiro volume.

Retornando às orientações para o professor do capítulo 15 do segundo volume, *Usos do pronome*, podemos perceber reverberações da TSD em passagens como a que segue:

O capítulo apresenta uma abordagem dos pronomes considerando seu *contexto de uso*, discutindo situações de diferentes *níveis de formalidade* e a sua *adequação* ao contexto de circulação social.

[...] Atividades que discutam os *efeitos obtidos* por determinada escolha pronominal, bem como as diferenças de *registro* no uso pronominal cotidiano e em textos mais formais, sejam eles *orais ou escritos*, podem favorecer a apropriação do conteúdo [...] e, ao mesmo tempo, ampliar o contato com usos mais formais dos pronomes.

É possível, ainda, selecionar trechos de obras literárias do século XIX e do século XX e propor [...] um estudo comparativo dos pronomes presentes nos trechos, mostrando como o *uso pronominal* passou por *transformações* ao longo do tempo (Hernandes; Martin, 2017b, p. 402. Grifos nossos).

Nos fragmentos acima, percebe-se a pretensão da incorporação, no estudo gramatical, de discussões sociolinguísticas empreendidas no volume anterior, tais como a variação linguística histórica e a estilística, neste caso, associadas aos pronomes. Também é

interessante a menção aos textos orais, o que diverge da concepção que equipara a escrita à formalidade e ao ideal, e a oralidade à informalidade e ao caos, a subalternizando – pressuposto antigo, errôneo e que não deve mais ocupar espaço no ensino de LP contemporâneo, como bem problematiza Bagno (2013) –, o que demonstra uma posição teórica e pedagógica de base sociolinguística, em consonância com algumas das diretrizes da TSD, tradição consolidada na discussão sobre ensino de português e, portanto, relevante no que diz respeito à atmosfera intelectual em que a obra aqui analisada foi produzida.

5.2.2. Discussões do conteúdo

O capítulo *Usos do pronome* aborda a função pronominal, os pronomes pessoais, as classificações dos pronomes e a colocação pronominal. Aqui, o pronome é brevemente definido como uma “classe de palavras variáveis que identificam os *interlocutores do discurso*, fazem referência a elementos da *situação comunicativa* e, nos textos, a palavras e expressões mencionadas anteriormente” (Hernandes; Martin, 2017b, p. 256. Grifos nossos). Percebe-se, nessa classificação, uma posição enunciativa e textual que direciona a discussão para a consideração de elementos extralinguísticos norteadores do uso linguístico e da construção da textualidade, tal como previsto pela TSD.

Em seguida, o fato de que a língua é viva e se transforma fundamenta as explicações sobre os pronomes, como se pode perceber na passagem a seguir:

Os pronomes pessoais identificam os elementos que constituem o discurso: quem fala, com quem se fala e de quem/de que se fala. Esses pronomes sofreram *alteração ao longo do tempo*: enquanto novas formas como “*você*” e “*a gente*” foram incorporadas, o pronome “*vós*” caiu em *desuso*.

Diferentemente do pronome de segunda pessoa do singular – “*tu*” –, que ainda é usado em algumas *regiões* do Brasil, o pronome da segunda pessoa do plural – “*vós*” – praticamente desapareceu, sendo encontrado em poucos textos escritos *formais* e em textos literários do século XIX, por exemplo. [...] Observe como o uso do “*vós*” soa *arcaico* na frase: “Peço a *vós* que entreguem o livro”. *Hoje*, esse pronome seria substituído pelo uso da forma “*vocês*” [...] (Hernandes; Martin, 2017b, p. 256. Grifos nossos).

No fragmento acima, tem-se a presença da mudança linguística, da variação regional e da estilística. É interessante perceber que tais fenômenos (constitutivos do conhecimento sociolinguístico) são apresentados naturalmente ao decorrer da explicação do conteúdo gramatical, que considera o uso e o conhecimento linguísticos contemporâneos do estudante-falante, evitando uma possível prescrição distante de sua realidade e da realidade da sua

língua. De modo semelhante, afirma-se que os pronomes “conosco” e “consigo” “praticamente não são usados nas normas urbanas, frequentemente substituídos por ‘com a gente’ e ‘com ele / com ela’”. (*ibid.*, p. 257). Vale ressaltar que o uso do pronome “tu” ultrapassa as fronteiras regionais, alcançando as socioeconômicas, uma vez que é prestigiado em alguns lugares e estigmatizado em outros de acordo com: a) os falantes que fazem tal uso; b) o estabelecimento ou não da concordância verbal do pronome “tu” com a terceira pessoa do singular – discussão que seria importante considerando a configuração do capítulo.

As autoras continuam:

As *variantes de prestígio*²² já aceitam o uso de “a gente” não apenas em textos coloquiais como também em situações de maior *monitoramento linguístico*. Um exemplo disso é o uso desse pronome no noticiário da televisão – frequentemente, na fala dos apresentadores. Ressalta-se que isso ocorre em programas aos quais pessoas da chamada “classe culta” assistem e cujos apresentadores pertencem ao grupo dos falantes “cultos”, em situação de oralização da escrita (Hernandes; Martin, 2017b, p. 256. Grifos nossos).

A língua possui uma dinâmica nunca estática, que possibilita transformações nas ocorrências de diferentes variantes, considerando os elementos que constituem determinada situação de comunicação. Nesse sentido, o texto acima revela atenção ao português brasileiro, o que se manifesta na exposição de um caso de variação linguística do/no PB contemporâneo, perceptível no cotidiano do falante, mesmo daqueles pertencentes às camadas com maior acesso à cultura letrada. Cumpre salientar que, no recorte analisado, não se discutem as implicações negativas da adoção do termo “norma culta”, já previamente apontadas neste trabalho.

Em seguida, a variação histórica é retomada com o caso do pronome “você”:

²² Na verdade, *variedades* de prestígio. *Variedade* se refere “a qualquer tipo específico de linguagem – **dialeto, sotaque, socioleto, estilo** – que o linguista deseje considerar como uma entidade individual para fins de análise [...]” (Bagno, 2021a, p. 474). A *variável* é “uma forma linguística que apresenta duas ou mais realizações identificáveis [...]” (*ibid.*, p. 472), sendo cada uma delas chamadas de *variante*. No caso, “nós” e “a gente” são variantes da variável 1ª pessoa do plural.

Figura 9: Boxe *O caso do “você”*

O caso do “você”

O pronome “você” era, originalmente, um pronome de tratamento respeitoso – “Vossa mercê” – e era usado para se referir às pessoas que não tinham senhoria, ou seja, posses, mas mereciam um tratamento mais formal que um simples “tu”, que indicava intimidade entre os interlocutores.

A partir de uma série de transformações fonológicas, passou-se de “Vossa mercê” para “vossemecê”, depois para “vosmecê” e chegou-se ao atual “você”. Hoje, esse pronome é usado como um pronome pessoal e, embora faça concordância com a terceira pessoa, exerce a função da segunda pessoa, ou seja, dirige-se ao interlocutor com quem se fala.

É interessante notar a transformação histórica do “você”. Anteriormente usado como pronome respeitoso, passou a ser um pronome utilizado em casos de intimidade. “Senhor” e “senhora” são as formas que indicam hoje tom respeitoso no tratamento. Também vale observar que, contemporaneamente, o “você” apresenta variantes como “ocê” e “cê”.

Fonte: Hernandez; Martin (2017b, p. 257). Imagem da autora (2024).

A menção das formas “ocê” e “cê” demonstra atenção à perene mutabilidade da língua e aos usos contemporâneos, sem os repreender ou os restringir a uma só grupo social. Tal posição combate uma possível abordagem discriminatória e a propagação do estigma acerca do “ocê”, uso não raro alvo de julgamentos negativos, principalmente em centros urbanos.

Quanto à classificação dos pronomes, ela se dá através do boxe *O que diz a norma-padrão*, que surge no segundo e no terceiro volumes. Consoante as autoras, ele tem a finalidade abaixo:

Figura 10: Sobre o boxe *O que diz a norma-padrão*

Boxe O que diz a norma-padrão

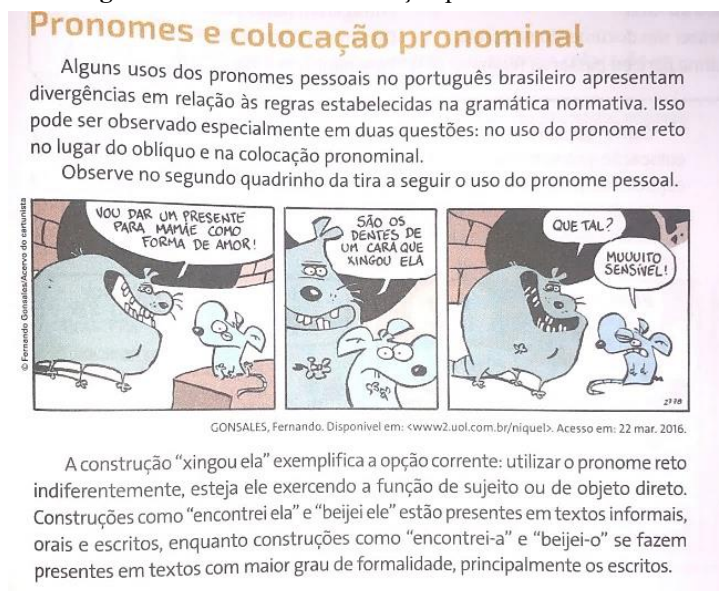
Evidencia a prescrição gramatical normativa em relação a determinado tópico linguístico, estabelecendo, assim, reflexões sobre diferentes usos linguísticos e a norma-padrão.

Fonte: Hernandez; Martin (2017b, p. 370). Imagem da autora (2024).

No boxe sobre a classificação dos pronomes de acordo com a norma-padrão, é afirmado que, “de acordo com a gramática normativa, os pronomes podem ser subdivididos em pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, indefinidos e interrogativos” (*ibid.*, p. 258). Em seguida, os pronomes estão organizados em quadros de acordo com tais classificações, e seus usos são percebidos em uma crônica, onde os pronomes estão grifados de cores determinadas de acordo com a sua categoria, e há uma breve explanação desses usos (a que os pronomes se referem; o que retomam).

No tratamento dos usos dos pronomes, as divergências entre o prescrito pela gramática normativa e o uso do falante ganham destaque, bem como as próprias regras que regem essa utilização. Vejamos:

Figura 11: Pronomes e colocação pronominal



Fonte: Hernandez; Martin (2017b, p. 263). Imagem da autora (2024).

Tem-se, novamente, o reconhecimento da variação estilística e das discrepâncias entre os usos reais típicos do português brasileiro e a norma-padrão prescrita pela gramática tradicional. As autoras também reconhecem as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, e a não tomada da escrita como modelo ideal a ser seguido em qualquer que seja a situação de interlocução. Cumpre salientar que, embora a obra não defina explicitamente o *português brasileiro*, existem discussões empreendidas sobre ele. A coleção assume uma postura que busca privilegiar, investigar e legitimar os usos contemporâneos do PB, o que é percebido, inclusive, no primeiro volume, com a (já mencionada) fundamentação em uma gramática do *português brasileiro* de autoria de Bagno (2012). Esse movimento se mantém. Vejamos:

No Brasil, poucos são aqueles que colocam o pronome oblíquo depois do verbo no início de orações, o que a gramática tradicional nomeia como ênclise. A preferência, no *português brasileiro*, é pela próclise, ou seja, a colocação do pronome oblíquo antes do verbo independentemente de ser, ou não, início de oração. Em outras palavras, a próclise é a posição natural do pronome oblíquo no *português brasileiro* [...].

[...] Embora ocorra *descompasso* entre a gramática normativa e a colocação do pronome oblíquo em *usos informais*, isso não acarreta em qualquer problema à

comunicação, seja oral, seja escrita.

No entanto, em algumas situações comunicativas, *privilegia-se o registro mais formal de linguagem, razão pela qual é importante conhecer as regras de colocação pronominal prescritas na gramática normativa e fazer uso delas nessas situações* (Hernandes; Martin, 2017b, p. 265. Grifos nossos).

No fragmento acima, as autoras evidenciam as particularidades do PB no que tange ao uso da colocação pronominal, privilegiando um estudo linguístico que reconhece e legitima a língua efetivamente falada pelo estudante-falante brasileiro. Percebe-se, também, a continuidade do estudo sociolinguisticamente orientado iniciado no primeiro volume: para “desconstruir os preconceitos de toda ordem e compreender a língua em uso e suas *variedades, modalidades e registros*, precisamos de uma atitude investigativa, que considera a língua como organismo *vivo*, em transformação” (Hernandes; Martin, 2017a, p. 271. Grifos nossos). Ao mesmo tempo, se reconhece que a aula de português deve criar condições para o aluno “*aprender e utilizar a variedade de prestígio* em situações de comunicação em que ela se faz necessária, o que assegura ao falante a possibilidade de *ampliar sua atuação social*” (Hernandes; Martin, 2017a, p. 271. Grifos nossos). Reflexos da consolidação da TSD, os entendimentos dispostos no recorte analisado estão em consonância com o clima de opinião de sua época, uma vez que a natureza “*mutável, heterogênea, flexível e instável* da língua consiste num saber, pode-se dizer, incorporado à linguística brasileira contemporânea como um *lugar comum*, um pressuposto razoavelmente consensual, uma *ideia linguística consolidada*” (Gueiros; Vieira, 2020, p. 231. Grifos nossos).

Vejamos o box *O que diz a norma-padrão*, disposto a seguir:

Figura 12: Pronomes pessoais retos e oblíquos (*O que diz a norma-padrão*)

O que diz a norma-padrão

Pronomes pessoais retos e oblíquos

A gramática normativa preceitua que os **pronomes pessoais do caso reto** sejam empregados com a função sintática de **sujeito** e os **pronomes pessoais do caso oblíquo** ocupem a função de **complemento** de verbo ou de um nome.



SOUSA, Maurício de. Disponível em: <www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira232.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016.

No primeiro quadrinho, a frase “Comprou um vestido pra mim?” apresenta um pronome oblíquo na função de complemento (objeto indireto), “mim”. No quadrinho seguinte, a frase “O que eu faço agora?” traz um pronome reto, “eu”, na função de sujeito do verbo fazer.

Quando queremos nos certificar se devemos usar “eu” ou “mim” nas construções acompanhadas da preposição “para”, basta verificar qual é a função exercida pelo pronome. Se estiver na função de sujeito, usamos “eu”; se estiver na função de complemento, usamos “mim”.

• Função de sujeito

Este exercício é para **eu** fazer.
Pediram para **eu** trazer um documento na escola.
Escolhi Santa Catarina para **eu** passar as férias.

• Função de complemento

Entregaram flores para **mim**.
Deram um disco de presente para **mim**.
Para **mim**, isto é importante.

Fonte: Hernandes; Martin (2017b, p. 264). Imagem da autora (2024).

Nesse box, o conhecimento sociolinguístico não ocupa espaço, tendo em vista a abordagem normativa ancorada à norma-padrão prescrita pela gramática tradicional (GT), base da discussão. Tem-se, assim, a tomada de orações descontextualizadas como unidades máximas de análise para um estudo metalinguístico, em consonância com as diretrizes epistemológicas da GT²³, o que demonstra movimentos de continuidade em relação a essa tradição. Paralelamente, em seguida, são sumarizados e demonstrados com tirinhas “as principais regras que regem a colocação pronominal segundo a norma-padrão” (*ibid.*, p. 265). Por um lado, é interessante perceber que não são apresentadas proscricções, isto é, usos “proibidos” – o que converge com as perspectivas adotadas pelas autoras. Por outro, tais discussões relativas à norma-padrão carecem de um atravessamento sociolinguístico, com exceção do fragmento disposto a seguir:

²³ cf. Vieira (2020).

Figura 13: Caso de uso da ênclise

2. Com verbos no gerúndio ou no infinitivo impessoal

No segundo quadro da tira de Ozzy, aparece o uso do pronome oblíquo posposto ao verbo em “exterminá-la”.



Na tira, o registro formal observado em “exterminá-la” contribui para o humor, enfatizando o planejamento de Ozzy para exterminar, acabar com a garota. Em uma situação informal, o mais comum seria o uso da construção “exterminar você”.

Fonte: Hernandes; Martin (2017b, p. 268). Imagem da autora (2024).

Nele, há uma breve menção às diferentes formas de estruturar o mesmo enunciado de acordo com o grau de formalidade requerido pela situação – embora a situação retratada na tirinha seja informal, como as autoras mencionam, o uso da ênclise tem teor cômico – o que não chega a ser mais detalhado. Ademais, nota-se que o fragmento apresenta usos típicos do Sudeste, deixando de lado formas como “te exterminar” ou “exterminar tu”, que contemplariam estudantes-falantes de diferentes regiões.

Por fim, tem-se um boxe sobre a mesóclise, colocação pronominal não reconhecível entre as possibilidades de uso do PB²⁴. Embora as autoras optem, novamente, pela análise de orações descontextualizadas, é perceptível algum movimento de descontinuidade em relação à tradição gramatical, na mediada em que consideram alternativas típicas do uso brasileiro à mesóclise. Vejamos:

²⁴ cf. Bagno (2012); Perini (2016); Vieira e Faraco (2023).

Figura 14: O caso da mesóclise

O caso da mesóclise

Segundo a gramática normativa do português, o pronome oblíquo deve ser usado no meio do verbo sempre que este se encontre no futuro do presente ou no futuro do pretérito do indicativo. Observe os exemplos:

Convidar-**nos**-ão para a festa de casamento.

Faltar-**me**-ia tempo para resolver o problema se não tivesse trabalhado no final de semana.

Como é possível perceber por sua experiência como usuário da língua, esse tipo de construção praticamente desapareceu do português contemporâneo, tanto escrito quanto falado, e chega mesmo a soar pretensioso. Há várias maneiras de, seguindo as regras da gramática normativa, reescrever essas frases e eliminar o uso da mesóclise, por meio de alguns ajustes e do uso de expressões equivalentes. No caso dos dois exemplos anteriores, uma solução seria substituir a mesóclise pelas formas indicadas a seguir.

Eles vão nos convidar para a festa de casamento.

Eu não teria tido tempo para resolver o problema se não tivesse trabalhado no final de semana.

Fonte: Hernandes; Martin (2017b, p. 268). Imagem da autora (2024).

Aqui, não apenas o conhecimento que o estudante-falante tem de sua língua materna é mobilizado, como também a avaliação social sofrida pelo usuário do PB ao utilizar determinada forma pronominal – no caso, a mesóclise, cujo uso, segundo a obra, chega “a soar pretensioso” (*ibid.*, p. 268). Em outras palavras, as autoras consideram os usos do PB alinhados à imagem que eles podem transmitir sobre o falante nos diferentes contextos.

5.2.3. Atividades e sugestões de respostas

Após a leitura da crônica *Lixo*, de Luís Fernando Veríssimo (s.d.), o enunciado *b*) da primeira questão afirma que no texto há “casos de colocação pronominal adequados à norma-padrão e casos em desacordo” (Hernandes; Martin, 2017b, p. 270), e pede para que o estudante estabeleça uma hipótese para o uso da próclise em “me chama de você” e “me enganei”, falas dos personagens do texto literário. A noção de *adequação* já é do domínio do conhecimento sociolinguístico, que ganha mais destaque na resposta sugerida:

Figura 15: Sugestão de resposta do item 1.b)

1. b) Sugestão de resposta: Os personagens acabaram de se conhecer, o que faz com que adotem um tratamento mais respeitoso e uma linguagem mais formal. Ao longo da conversa, essa formalidade vai diminuindo. O primeiro momento em que se percebe isso é quando a personagem da moça pede a ele que a trate por você. Ao final da conversa, em que falaram sobre assuntos íntimos como a morte de um familiar, o fim de um namoro, uma antiga namorada, etc., a formalidade inicial foi definitivamente deixada de lado.

Fonte: Hernandes; Martin (2017b, p. 270). Imagem da autora (2024).

Aqui, tem-se uma reflexão sociolinguisticamente fundamentada acerca da adequação do uso da língua de acordo com a situação comunicativa, o que também compreende as relações entre os interlocutores. Tal reflexão é incentivada nas OCEM (2006), que prevê a compreensão das “variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos em suas múltiplas dimensões” (Brasil, 2006, p. 21), inclusive na dimensão sociopragmática e discursiva do texto, relacionada aos interlocutores, aos seus papéis sociais, às restrições da situação e às motivações (Brasil, 2006, p. 22) – fatores que regem as nossas escolhas linguísticas.

Outra questão que nos chama a atenção é a quarta, disposta a seguir:

Figura 16: Questão 4 do segundo volume

4. Analise os usos da mesóclise nos casos a seguir.

I.
Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.
[...]
§ 11. Não editado o decreto legislativo a que se refere o § 3º até sessenta dias após a rejeição ou perda de eficácia de medida provisória, as relações jurídicas constituídas e decorrentes de atos praticados durante sua vigência conservar-se-ão por ela regidas.
[...]

BRASIL. Constituição (1998). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 mar. 2016.

II.
A cerimônia realizar-se-á no dia 9 de novembro, às 20h00 e, além da magnífica decoração, contará com a apresentação do renomado Coral e Orquestra Del Chiaro.
GRAZIELE E BRUNO. *Cerimônia religiosa*. Disponível em: <www.icasei.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2016.

a) Identifique o gênero a que pertence cada um dos trechos.
b) Localize os dois casos de mesóclise presentes nos textos.
c) Considerando o contexto de utilização e o grau de formalidade dos textos, você manteria ou substituiria o uso da mesóclise nos textos?
d) Aponte uma formulação diversa para cada texto, substituindo a mesóclise sem prejuízo das regras da gramática normativa.

4. a) Trecho I: artigo jurídico; trecho II: convite para uma cerimônia que vai acontecer em uma igreja, um casamento, como se vê pelo endereço eletrônico.
4. b) “Conservar-se-ão” e “realizar-se-á”.
4. c) O esperado é que os alunos respondam que o texto I é jurídico, formal, sendo adequada a mesóclise, enquanto no texto II a mesóclise pode ou não ser usada.
4. d) Sugestão de resposta: “as relações jurídicas constituídas e decorrentes de atos praticados durante sua vigência continuarão a ser por ela regidas”; “A cerimônia irá realizar-se no dia 9 de novembro”.

Fonte: Hernandes; Martin (2017b, p. 271). Imagem da autora (2024).

Com o enunciado e a sugestão de resposta do item *c)*, a atividade não se restringe à identificação e à classificação da colocação pronominal em questão, abordando a *adequação linguística*. Esse conhecimento sociolinguístico é previsto, inclusive, nos PCN (1998b), segundo os quais o que se almeja é “saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: [...] saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige (Brasil, 1998b, p. 31). Assim, a obra propõe que o estudante assuma uma postura ativa, reflita acerca do *uso* da mesóclise de acordo com o *grau do registro* requerido da *situação comunicativa* de cada texto, cujo gênero é previamente identificado, e opere sobre a língua, considerando os seus conhecimentos sobre *adequação*.

Por fim, vale ressaltar que a mesma questão do ENEM presente no primeiro volume e discutida anteriormente (cf. Figura 7) se repete no segundo; novamente, sem as reflexões terminológicas apontadas.

5.3. Capítulo 7, vol. 3: *Concordância nominal e verbal*

5.3.1. Orientações para o professor

Nas orientações para o professor do capítulo 7 do terceiro volume, de título *Concordância nominal e verbal*, tem-se que:

A reflexão sobre concordância verbal e nominal, bem como os *valores sociais atribuídos* àqueles que *dominam ou não* as regras de concordância da gramática normativa são abordados neste capítulo.

Em vez de apresentar uma sequência de regras que devam ser decoradas pelos alunos, optamos por conduzir uma discussão sobre o funcionamento geral da concordância no português, para que eles possam refletir sobre os *usos* em *situações* mais ou menos *monitoradas* e os efeitos de sentido gerados (Hernandes; Martin, 2017c, p. 390. Grifos nossos).

Nesse momento, as autoras buscam um estudo linguístico afastado das diretrizes epistemológicas da gramática tradicional, como a prescrição de formas corretas e a invariabilidade linguística (Vieira, 2020). Conforme o segmento acima, é proposto um estudo da concordância nominal e verbal centrado nos usos desse fenômeno em contextos de comunicação diversos, que, situados em um *continuum* de monitoramento, exigem diferentes graus de monitoração estilística. Em outras palavras, o material busca, conforme preveem os PCN (1998b), privilegiar a “observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico [*sic*], no que diz respeito [...] à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal)” (Brasil, 1998b, p. 60).

Destacamos que as autoras também propõem a reflexão sobre os valores sociais atribuídos aos usuários que dominam ou não as regras de concordância. Percebe-se a articulação de uma ideia já consolidada na pesquisa linguística, especialmente no campo da educação linguística: a avaliação social e o preconceito linguístico recaem não sobre a língua, mas sobre o falante. Toda discriminação linguística é, pois, uma discriminação primeiramente social – um saber apresentado no primeiro volume da coleção, como já mencionado (2017a, p. 271).

5.3.2. Discussões do conteúdo

Na primeira seção do capítulo sete do terceiro volume, de título *Conceito de concordância*, as autoras partem de uma tirinha para apresentar as relações de concordância entre os elementos dos seus períodos (cf. apêndice A). O que desperta atenção nessa seção introdutória é a discussão que procede a definição da concordância, entendida como a “correspondência entre dois termos no que se refere à flexão, que pode ser de gênero, número e pessoa” (Hernandes; Martin, 2017c, p. 137). Mais uma vez, atentas à heterogeneidade que atravessa os usos do PB, as autoras afirmam que:

[...] o português pode ser considerado uma língua redundante, ou seja, uma língua em que as marcas de concordância incidem sobre vários elementos de um mesmo enunciado.

[...] O falante do *português brasileiro* identifica essa redundância e é comum que, em *usos menos monitorados* da língua, tanto *oral* quanto *escrito*, algumas das regras de concordância sejam abandonadas, *sem prejuízo da comunicação*. Assim, existe a tendência de que a marca de plural incida apenas sobre o primeiro termo de um grupo de elementos inter-relacionados, em geral um artigo, um número ou um pronome. É o que acontece quando se diz “dois real”, “cinco real”, “dez real”, por exemplo. A ideia de plural já está evidenciada no uso dos numerais [...] permitindo ao falante desobrigar-se de flexionar “real” no plural. O mesmo acontece em construções como “os menino bonito” ou “aqueles caderno azul”. As marcas de plural nesses casos aparecem unicamente no elemento que encabeça essas estruturas, preservando a informação de número que é essencial na língua (Hernandes; Martin, 2017c, p. 137. Grifos nossos).

No segmento acima, usos estigmatizados da língua portuguesa (como “os menino” e “cinco real”) são apresentados, mas não por uma perspectiva discriminatória que os rotula como erros gramaticais que, como uma espécie de delito linguístico, devem ser combatidos a qualquer custo. Pelo contrário, as autoras elucidam a lógica por trás dessas formas – afinal, a heterogeneidade ordenada garante que nada na língua é por acaso –, atitude que promove a legitimação de usos desprestigiados.

Em seguida, é abordada a ausência de concordância entre o verbo e seu sujeito quando este aparece posposto, como em “chegou os documentos que você pediu” (*ibid.*, p. 137), justificada pelo fato que a ordem indireta da oração tende a inibir a concordância, o que não fica evidente para muitos falantes. Essa discussão é continuada:

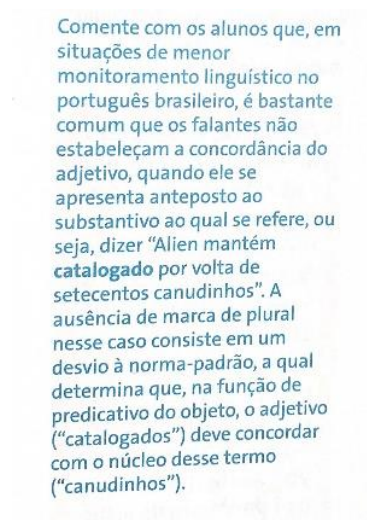
Trata-se, nesses casos, de uma questão de *inadequação à norma-padrão, não de erro*. O que leva o falante a propor outro tipo de concordância é sua experiência como falante da língua e sua percepção de que a ideia de plural vem expressa de forma reiterada: os (plural) + documentos (plural). Por uma questão de economia linguística, usa-se a ideia de plural uma única vez. Em casos semelhantes, os *falantes mais letrados* costumam apontar essa ausência de concordância como *erro*, do que decorre a consideração desse aspecto um fator de *discriminação linguística e social*.

Portanto, *é preciso conhecer* as principais regras de concordância prescritas pela gramática normativa para utilizá-las em situações em que o *contexto comunicativo* exigir o emprego de um *registro mais monitorado* da língua (Hernandes; Martin, 2017c, p. 137. Grifos nossos).

Nessa parte inicial, predomina uma abordagem descritiva em oposição à prescritiva tradicional. Aqui, as autoras lidam com uma educação sociolinguística crítico-reflexiva, que não perde de vista as variações existentes no PB, a adequabilidade à situação comunicativa e o grau de monitoramento por ela exigido, e o uso da língua como instrumento de exercer poder e discriminação. Ainda, é evitado o rótulo de “erro”, que é substituído por “desvio” ou

“inadequação” da norma-padrão. Isso se repete na segunda seção, *Concordância nominal*, em uma sugestão para o professor na margem da página, que trata da ausência de concordância do adjetivo quando anteposto ao substantivo em situações de menor monitoramento no PB:

Figura 17: Sugestão para o professor sobre concordância nominal



Fonte: Hernandes; Martin (2017c, p. 138). Imagem da autora (2024).

Sabe-se que a dicotomia “certo” e “errado” tem raízes em julgamentos prescritivos e avaliações sociais discriminatórias e excludentes. De acordo com Bagno:

A noção de “erro” nada tem de linguística é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o *erro não existe*, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua [...] (Bagno, 2021a, p. 8. Grifos nossos).

Nessa direção, a subversão da noção de *erro* vai ao encontro a uma das diretrizes pedagógicas defendidas pelos domínios que constituem a TSD, a “reflexão sobre a variabilidade constitutiva da língua e o consequente abandono das noções estanques de ‘certo’ e ‘errado’” (Gueiros; Vieira, 2020, p. 210) – forma de saber constituinte da atmosfera intelectual da época de publicação da coleção.

Retomando a primeira seção, nela, há dois textos que nos chamam a atenção. O primeiro é uma sugestão para o professor, a seguir reproduzida:

Figura 18: Sugestão para o professor sobre marcas de concordância

No intuito de combater o preconceito linguístico, chame a atenção dos alunos para o fato de que geralmente o menor uso de marcas de concordância no português em contextos menos monitorados não é por ignorância ou negligência dos falantes, mas por economia linguística. Há muitas outras línguas em que existe um grau menor de redundância, como o inglês, em que os adjetivos, por exemplo, não se flexionam conforme os substantivos que determinam. Também ressalte a ideia de que ninguém aplica todas as regras de concordância previstas pela gramática normativa. No caso das frases dos exemplos dados, segundo esse padrão, elas deveriam ficar da seguinte forma: "Chegaram os documentos que você pediu" e "Eles não trouxeram os documentos".

Fonte: Hernandez; Martin (2017c, p. 137). Imagem da autora (2024).

Aqui, uma educação sociolinguística que busca combater o preconceito linguístico é incentivada. Novamente, as autoras elucidam a lógica por trás de usos estigmatizados, os legitimando, além de ressaltar que a prescrição gramatical não corresponde aos usos reais da língua, mas a um modelo idealizado construído pelo gesto normativo.

O segundo é um boxe destinado ao aluno, que se atenta ao uso das regras de concordância enquanto fator de diferenciação. Vejamos:

Figura 19: Regras de concordância e diferenciação linguística

Atentar para as regras de concordância é um fator de diferenciação linguística que revela o nível do letramento do falante. Em contextos mais monitorados de uso da língua, especialmente na produção escrita, as regras de concordância são consideradas com mais rigor, ainda que mesmo os falantes mais letrados não façam a concordância na totalidade dos casos.

Fonte: Hernandez; Martin (2017c, p. 137). Imagem da autora (2024).

Como se pode notar, a coleção parte da ideia de que as nossas escolhas linguísticas refletem quem somos. Isso dialoga com o que discute Bagno (2013):

[...] o uso de cada uma delas [variantes] **comunica** coisas que não são “as mesmas” para quem ouve a construção gramatical A e a construção gramatical B – comunica a origem social de quem fala A ou B, seu *status* socioeconômico, seu prestígio ou desprestígio na hierarquia da comunidade, sua inserção maior ou menor na cultura letrada [...] (Bagno, 2013, p. 176-177).

Somado a isso, o último período do boxe acima demonstra interesse em um ensino de LP mais próximo das realidades sociolinguísticas do PB, sem amarras a formas idealizadas.

Cumprе ressaltar que a educação sociolinguística manifestada na obra não é acompanhada de um discurso antigramática (Vieira, 2020) ou de uma ruptura total com a tradição. A abordagem adotada está de alguma forma alinhada ao pensamento apresentado em Gueiros e Vieira (2020) sobre os efeitos da consolidação da TSD nas discussões sobre o ensino de LP. Segundo os autores:

Os efeitos da TSD na discussão sobre o ensino de língua portuguesa no interior da Linguística brasileira ocorreram de modo gradual e progressivo. [...] Já num terceiro momento, agora consolidada, legitimada e plenamente difundida, a discussão sobre o ensino de língua portuguesa fundamentada por uma perspectiva sociodiscursiva que *anunciava oposição às diretrizes epistemológicas da GT* se tornou lugar comum na pesquisa em educação linguística brasileira, *ainda que os*

vestígios da GT continuassem reverberando em aulas de língua portuguesa e em outras esferas [...] (Gueiros; Vieira, 2020, p. 234. Grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que discute ideias atreladas ao conhecimento sociolinguístico de modo prolífero, a coleção também reverbera vestígios da tradição gramatical, apresentando, portanto, tanto movimentos de continuidade quanto de descontinuidade em relação à GT. Isso é percebido, por exemplo, na seção *Concordância nominal*, no box *O que diz a norma-padrão*. Observemos:

Figura 20: Concordância nominal (*O que diz a norma-padrão*)

O que diz a norma-padrão

O adjetivo "obrigado", empregado como expressão de agradecimento, concorda em gênero e número com o nome a que se refere. Se quem expressa a gratidão é homem, usa-se o adjetivo no masculino (obrigado); se mulher, o termo fica no feminino.

Obrigado, disse **ele**. Obrigada, disse **ela**.

Na tira a seguir, trata-se de uma borboleta fêmea, por isso o adjetivo "obrigada" aparece flexionado no feminino singular. Observe.



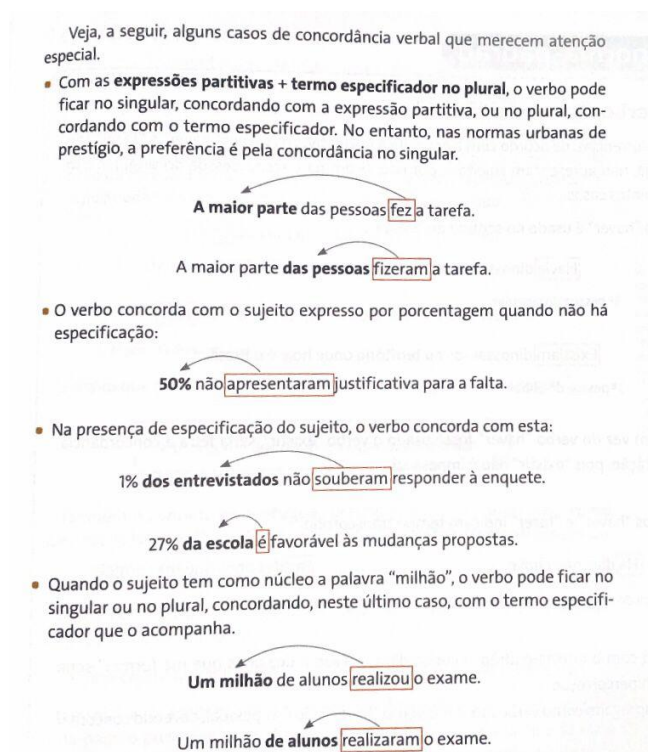
GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea*. Disponível em: <www2.uol.com.br/niquel/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Outros casos determinados pela norma-padrão são os usos invariáveis das palavras **alerta** e **menos**:
Fiquem **alerta**.
O professor precisa ficar **alerta**.
As pessoas têm **menos** atitudes otimistas atualmente.
Há **menos** pessoas pobres no Brasil.

Fonte: Hernandez; Martin (2017c, p. 141). Imagem da autora (2024).

Semelhante ao observado na figura 12, o box acima também reproduz uma abordagem normativa ancorada a uma visão de norma-padrão modelar e homogênea, dando continuidade à tradição gramatical. Exposição semelhante é percebida na seção intitulada *Concordância verbal*, a seguir reproduzida:

Figura 21: Alguns casos de concordância verbal



Fonte: Hernandes; Martin (2017c, p. 143). Imagem da autora (2024).

Novamente, nos momentos em que são abordados casos gerais do fenômeno gramatical em evidência, não há tanta consideração do conhecimento sociolinguístico, tendo em vista a necessidade de apresentação da norma-padrão. Isso não significa que esse conhecimento é nulo nesses casos: no primeiro tópico da figura acima, por exemplo, as autoras mencionam a maior recorrência, nas normas urbanas de prestígio, da concordância no singular (em caso de expressão partitiva e termo especificador geral), atentando-se a usos reais do PB, ainda que de uma camada específica da sociedade.

5.3.3. Atividades e sugestões de respostas

Destacamos duas questões do sétimo capítulo. Vejamos a primeira, seguida pelas suas sugestões de resposta:

Figura 22: Questão 4 do terceiro volume

4. A não obediência às regras de concordância prescritas pela gramática normativa pode, em alguns contextos, fazer com que o falante sofra preconceito linguístico. Leia a letra da canção a seguir para refletir sobre esse assunto.

Nóis não usa os bleque tais

No Capítulo 17 do Volume 1, **Texto dramático: o universo do teatro**, esta canção foi trabalhada.

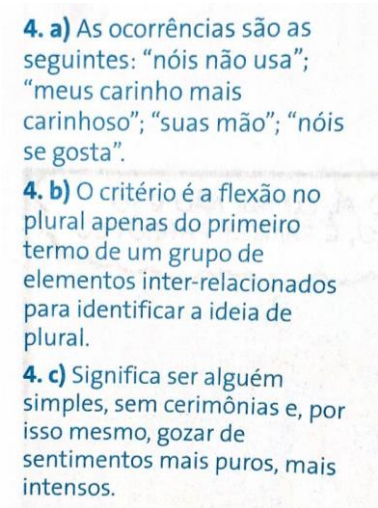
O nosso amor é mais gostoso	Meus carinho mais carinhoso
Nossa saudade dura mais	Suas mão são mãos mais puras
O nosso abraço mais apertado	Seu jeito é mais jeitoso
Nóis não usa as bleque tais	Nóis se gosta muito mais
Minhas juras são mais juras	Nóis não usa as bleque tais

GUARNIERI, Gianfrancesco; PETELECO. Nóis não usa os bleque tais. Intérprete: Adoniran Barbosa. In: BARBOSA, Adoniran. *20 preferidas*: Adoniran Barbosa. São Paulo: RGE, 1999. Faixa 20.

- Identifique, no texto, as ocorrências de uso da concordância em descordo com a norma-padrão do português.
- Qual o critério usado para a concordância realizada nesses casos?
- O que significa, no contexto geral da letra da canção, não usar os/as “bleque tais”? Explique.

Fonte: Hernandes; Martin (2017c, p. 148). Imagem da autora (2024).

Figura 23: Sugestões de resposta da questão 4

- 
4. a) As ocorrências são as seguintes: “nóis não usa”; “meus carinho mais carinhoso”; “suas mão”; “nóis se gosta”.
4. b) O critério é a flexão no plural apenas do primeiro termo de um grupo de elementos inter-relacionados para identificar a ideia de plural.
4. c) Significa ser alguém simples, sem cerimônias e, por isso mesmo, gozar de sentimentos mais puros, mais intensos.

Fonte: Hernandes; Martin (2017c, p. 148). Imagem da autora (2024).

Retomando o discutido anteriormente sobre o caráter redundante da concordância na LP, o exercício acima toma como ponto de partida a letra de uma música que faz uso de formas linguísticas estigmatizadas, marcadas por evidentes ausências de concordância, como em “nóis²⁵ não usa” e “suas mão são”. Nessa atividade, o conhecimento sociolinguístico se manifesta, principalmente, em sua configuração: em consonância com as

²⁵ Vale ressaltar que o “nóis”, acrescido do “i”, tenta representar graficamente um uso típico (traço gradual) na fala de grande parte dos usuários do PB, independentemente de fatores como recorte socioeconômico, grau de escolaridade e participação na cultura letrada.

discussões do capítulo e do clima de opinião à época, as autoras não solicitam que o estudante identifique e “corrija” os “erros gramaticais” da música – afinal, como já visto, não são, de fato, erros. Pelo contrário, há, sim, o exercício de identificação, mas para outro fim: entender as motivações por trás de tais usos – o que, como mencionado anteriormente, os legítima, processo que impacta o usuário.

Por fim, a sexta questão parte de um texto de Bagno (2010), parcialmente disposto abaixo:

Figura 24: Questão 6 do terceiro volume

Qual é a reação, porém, desses mesmos brasileiros quando topam com algo do tipo eu morava, tu morava, ele morava, nós morava, vocês morava, eles morava? O riso, o deboche ou, no melhor dos casos, a compaixão pelos “infelizes caipiras” que “não sabem falar direito”, como se fossem menos inteligentes ou até menos humanos que os demais falantes. Ora, do ponto de vista exclusivamente estrutural, não há nada de melhor em *I / you / he / she / it / we / you / they lived* nem nada de pior em eu / tu / você / ele / ela / nós / a gente / vocês / eles / elas morava... O fenômeno linguístico é o mesmo, a recepção sociocultural do fenômeno – e só ela – é que é diferente. E é aí que a porca torce o rabo!”

BAGNO, Marcos. Quem ri do quê? *Caros Amigos*, jan. 2010. Disponível em: <www.portugueseagramatica.com.br/media/bagno/35_-_quemridoque.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

6. a) O texto discute o modo como as diferenças linguísticas são avaliadas por alguns brasileiros. Qual é o exemplo usado pelo autor para explicar seu ponto de vista?

6. b) É possível afirmar que o texto aborda a questão do preconceito linguístico? Justifique sua resposta.

6. a) O autor compara as diferenças existentes entre a morfologia verbal do inglês e a do português para mostrar como são avaliadas de modos diferentes por alguns brasileiros.

6. b) Sim. O texto aponta para o fato de que uma perspectiva preconceituosa impede que algumas pessoas avaliem com isenção fenômenos linguísticos que deveriam servir de base para a reflexão sobre o funcionamento das línguas e das sociedades.

Fonte: Hernandes; Martin (2017c, p. 149). Imagem da autora (2024).

Naturalmente, todas as línguas têm suas semelhanças e diferenças, fato que as torna particulares. A variação linguística é um fato em todas elas. Sendo as sociedades formadas por proporções assimétricas de poder, distribuição de renda e igualdade, os valores sociossimbólicos atrelados às variedades linguísticas estão mais (ou melhor, unicamente) associados ao(s) grupo(s) de falantes que as utilizam e suas características: gênero, idade, cor, classe socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, regionalidade, grau de escolaridade e outros fatores sociais, subjetivos, históricos e culturais que condicionam o modo como o sujeito é tratado. Essa realidade cria uma ótica compartilhada pouco preocupada em entender a língua enquanto fator social, histórico e cultural e as implicações dessa natureza. Assim, sem uma reflexão crítica anterior, variantes linguísticas são estigmatizadas, mesmo havendo uma lógica que desconstrói esse estigma.

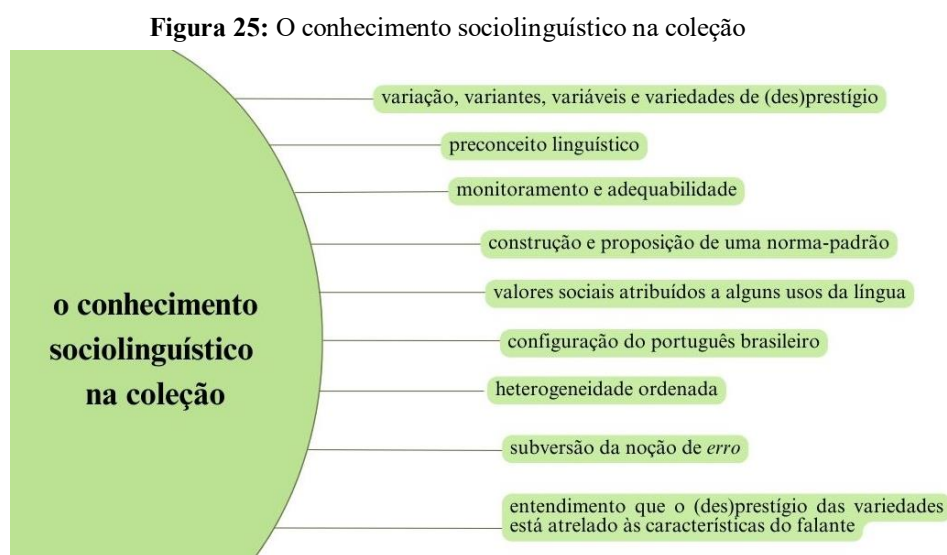
A atividade ilustrada acima se ancora a essa ideia geral, amplamente difundida e consolidada na pesquisa linguística brasileira (Gueiros, 2019). As autoras partem de um texto publicado por Bagno, expoente ativo na construção da educação sociolinguística no Brasil –

e figura recorrente na coleção didática –, para promover reflexões sobre o preconceito linguístico e as diferentes avaliações sociais atreladas a um mesmo fenômeno, conduzindo, assim, uma reflexão fundamentada no conhecimento sociolinguístico. A discussão empreendida em seu conjunto (texto, enunciados e sugestões de respostas) dialoga com outros momentos do capítulo, nos quais as autoras elucidam as motivações de alguns usos desprestigiados, o que corrobora com a sua legitimação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar, por um viés descritivo e interpretativo historiograficamente fundamentado, o conhecimento sociolinguístico na coleção de livros didáticos de Português *Veredas da Palavra* (2017), de autoria de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin.

Caracterizamos, no âmbito da Historiografia da Linguística, a noção de *conhecimento sociolinguístico*, aqui concebido como uma forma particular de *conhecimento linguístico*, composto, no campo da pesquisa linguística, pela integração da *microsociolinguística* e da *macrossociolinguística*. A figura 25, abaixo apresentada, sintetiza as manifestações desse tipo de conhecimento apresentadas na imanência da fonte historiográfica analisada:



Fonte: elaboração própria (2024).

Verificamos que, embora não se perceba explicitamente o conceito de português brasileiro, as autoras discutem importantes questões relativas a ele, como as transformações que estão ocorrendo nos usos das variantes da primeira pessoa do plural, a preferência pela próclise, o desuso da mesóclise e os usos das marcas de concordância verbal e nominal. Pode-se dizer, então, que ideias sobre o PB, amplamente difundidas na pesquisa linguística, estão incorporados à obra, que reverbera os ecos desses discursos sobre a língua que falamos e os impactos disso no espaço escolar.

Ademais, quanto às concepções de norma, as autoras privilegiam a adoção dos termos *normas urbanas de prestígio* e *variedades de prestígio* em detrimento de *norma culta*, mas a *norma-padrão* também ocupa um lugar – às vezes, crítico; outras vezes, de certo modo, continuando a tradição gramatical. Em alguns momentos, a abordagem da norma-padrão parece alheia aos usos formais do PB consolidados em textos jornalísticos e científicos que poderiam servir como base para os estudos gramaticais analisados no recorte apresentado. Cumpre dizer que, no recorte analisado, o material não promove discussão sobre o termo *norma culta* e suas implicações.

Ao dar continuidade às discussões sociolinguísticas iniciadas no primeiro volume, sem (em grande parte) perder de vista as implicações sociais dos usos linguísticos, a coleção se mostra em consonância com o clima de opinião de sua época, marcado pela consolidação e reverberação da Tradição Sociodiscursiva na agenda da Linguística brasileira e pela quarta onda da Sociolinguística, ativista e interseccional. Paralelamente, a configuração da obra também se demonstra alinhada ao previsto nos documentos oficiais que a norteiam, bem como aos estudos sociolinguísticos de agentes empenhados na luta por uma educação sociolinguística e cujos trabalhos são incorporados nas discussões empreendidas pelo material.

Destacamos que, ao reconhecer a natureza sociolinguística das línguas naturais, as autoras também reconhecem essa natureza enquanto fator social, hierárquico, ideológico e de diferenciação social. Com ênfase na realidade da conjuntura do Brasil, afirmam:

Em nosso país, muitas pessoas não dominam as normas urbanas de prestígio e, por isso, recebem rótulos discriminadores, sendo julgadas, por exemplo, pelo modo como falam, pelo vocabulário que usam, pelo modo como pronunciam algumas palavras e por seu sotaque. Para combater essa situação de injustiça, *é fundamental estudar a língua em uso*, o que significa garantir *espaço e voz* numa sociedade como a brasileira, ainda profundamente marcada por desigualdades e preconceitos, inclusive linguísticos. Estudar vários registros linguísticos e as variedades nos ajuda a perceber que as mudanças da língua e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua gramática e seus usos particulares (Hernandes; Martin, 2017a, p. 262. Grifos nossos).

Tem-se, portanto, o compromisso de equipar o aluno com as variedades de prestígio para que ele consiga participar e ocupar espaços diversos na sociedade, além de desenvolver uma consciência sociolinguística crítica e atenta à variação linguística e suas implicações no âmbito social.

Por fim, ressaltamos que a análise descritivo-interpretativa aqui empreendida se caracteriza como uma das várias historiografias possíveis. Reconhecemos a importância de

pesquisas interessadas em instrumentos pedagógicos e incentivamos novos estudos preocupados com as temáticas aqui trabalhadas.

Que juntos, sigamos em prol de uma educação sociolinguística. É possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Variação linguística na escola*. São Paulo: Contexto, 2023.

ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4526>>. Acesso em: 28 abril 2024.

ALTMAN, Cristina. *A guerra fria estruturalista: estudos em Historiografia Linguística brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021a.

ALTMAN, Cristina. Linguística, Filosofia e suas Historiografias. *Revista Letras*, Curitiba, n. 104, p. 7-31, 2021b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v104i1.80499>. Acesso em: 07 maio 2024.

ALVES, Roberta Hernandez. Roberta Hernandez Alves. *Biblioteca Virtual da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*, [s.d.]. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/53207/roberta-hernandes-alves/>. Acesso em: 31 julho 2024.

ALVES, Roberta Hernandez. *Currículo da plataforma Lattes*, 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8479881332573194>. Acesso em: 31 julho 2024.

ALVES, Roberta Hernandez. Roberta Hernandez Alves. *Escavador*, 2024. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/840543444/roberta-hernandes-alves>. Acesso em: 31 julho 2024.

AMARAL, Amadeu. *O Dialeto Caipira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021a. p. 7-10.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021b.

BATISTA, Ronaldo de O. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, Ronaldo de O. *Fundamentos da pesquisa em Historiografia da Linguística*. São Paulo: Mackenzie, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio*. Parecer n. 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998. Relatora: Guiomar Namor de Mello. Brasília, 1998a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf. Acesso em: 31 julho 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 setembro 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio, parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000, p. 14-24.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. v.1, p. 17-45. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 31 julho 2024.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018: guia digital*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 25 agosto 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística ou Sociologia da Linguagem? In: CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 109-132.

COELHO, Izete L. et al. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2021.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FISHMAN, Joshua A. The Sociology of Language: an interdisciplinary social science approach to language in society. In: FISHMAN, Joshua A. (org.). *Advances in the Sociology of Language*. Paris: Mouton, 1971. v. 1. p. 217-404. Disponível em: <https://archive.org/details/advancesinsociol0001fish>. Acesso em: 14 agosto 2024.

FISHMAN, Joshua A. General Sociolinguistic Theory. In: FISHMAN, Joshua A. *Language in sociocultural change*. Stanford: Stanford University Press, 1972. p. 244-304. Disponível em: https://archive.org/details/languageinsocioc0000fish_g7c2. Acesso em: 14 agosto 2024.

FISHMAN, Joshua A. Macrosociolinguistics and the sociology of language in the early eighties. *Annual review of sociology*, v. 11, p. 113-127, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.000553>. Acesso em: 23 maio de 2024.

FREITAG, Raquel Meister Ko. A quarta onda: ativismo sociolinguístico no Brasil. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 9401-9419, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/92913>. Acesso em: 21 agosto 2024.

GARCÍA, O.; SCHIFFMAN, H. Language and Behavior and Fishmanian Sociolinguistics. In: GARCÍA, O.; PELTZ, R.; SCHIFFMAN, H. (org.). *Language Loyalty, Continuity and Change: Joshua A. Fishman's Contributions to International Sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 6-10. Disponível em: <https://archive.org/details/languageloyaltyc0000garc>. Acesso em: 14 agosto 2024.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÖRSKI, Edair; SEVERO, Cristine G. Sociologia da linguagem e sua relação com a macro e a microssociolinguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 20, n. 4, p. 9755-9767, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/92717>. Acesso em: 22 agosto 2024.

GUEIROS, Leonardo. *Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa (1970-1999)*. Tese de Doutorado (Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GUEIROS, Leonardo; VIEIRA, Francisco Eduardo. Historiografia da Linguística e ensino de língua portuguesa: da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva. In: BATISTA, R. O.; BASTOS, N.B. (org.). *Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 208-255.

GUEIROS, Leonardo. A diversidade da Tradição Sociodiscursiva em discussões sobre ensino de português no Brasil (1970-1999): teorias, grupos e eixos privilegiados. In: COELHO, Olga (org.). *Fontes para a Historiografia Linguística: caminhos para a pesquisa documental*. Campinas: Pontes, 2021, p. 43-55.

GUEIROS, Leonardo; VIEIRA, Francisco Eduardo. O que é Historiografia da Linguística? In: PEDROSA, J. L. R.; VIEIRA, F. E. (org.). *Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações*. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. p. 173-193. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/1050/1021/11084-1?inline=1>. Acesso em: 28 abril 2024.

GUEIROS, Leonardo; TAVARES, Anna Beatriz Oliveira. O Conhecimento discursivo na coleção “Caminhos da Linguagem” (1977): uma investigação historiográfica. In: IV SELIP, 2023, João Pessoa. *Caderno de resumos*. João Pessoa: 2023, p. 20. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2024028252eee96447558d434faeb79e2/Caderno-de-Resumos-Qualificado.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*, v.1. São Paulo: Editora Ática, 2017a.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*, v. 2. São Paulo: Editora Ática, 2017b.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra*, v. 3. São Paulo: Editora Ática, 2017c.

JUNIOR, Celso F.; MOLLICA, Maria C. (org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Lingüística. *Revista da ANPOLL*, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 45-70, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i2.240>. Acesso em: 14 agosto 2024.

KOERNER, Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_11.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIS, Mariana; VIEIRA, Francisco Eduardo. Livro didático de língua portuguesa: onde fica a gramática no reino do texto?. *Dominios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 17, p. e1767-1798, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/70156>. Acesso em: 1 setembro 2024.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. Vima Lia de Rossi Martin. *Biblioteca Virtual da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*, [s.d.]. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/92618/vima-lia-de-rossi-martin?q=Vima%20Lia%20de%20Rossi%20Martin>. Acesso em: 31 julho 2024.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. *Currículo da plataforma Lattes*, 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1343167222436990>. Acesso em: 31 julho 2024.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. Vima Lia de Rossi Martin. *Escavador*, 2022. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4007347/vima-lia-de-rossi-martin>. Acesso em: 31 julho 2024.

MONTEIRO, José Lemos. O escopo da sociolinguística. In: MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.25-38.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SPOLSKY, Bernard. Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the Sociology of Language. In: KERWILL, Paul *et al.* (org.). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Califórnia: Sage Publications, p. 3-15, 2011. Disponível em: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/35389_5434_Wodak_Chap_01.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

SWIGGERS, Pierre. The history-writing of Linguistics: a methodological note. *General Linguistics*, Pensilvânia, v. 21, n.1, p. 11-16, 1981.

SWIGGERS, Pierre. Linguistic Historiography: object, methodology, modelization. Dossiê: *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 38-53, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4527>. Acesso em: 28 abril 2024.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 39-59, 2013. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/602>. Acesso em: 28 abril 2024.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: BAGNO, M.; VIEIRA, F. E. (org.). *História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 85-124.

VIEIRA, Francisco Eduardo; Faraco, Carlos Alberto. *Gramática do Português Brasileiro Escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Conceito de concordância

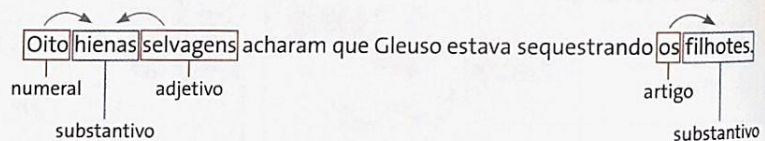
Conceito de concordância

Para refletir sobre o conceito de concordância, leia a tira a seguir.



GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea*. Disponível em: <www2.uol.com.br/niquel/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

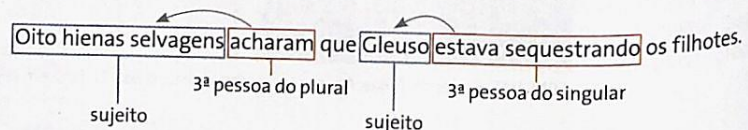
No período que consta no segundo quadrinho, é possível verificar que existe correspondência de flexão entre os substantivos e as palavras que os acompanham.



O substantivo "hienas", que está flexionado no plural, aparece determinado pelo numeral "oito" e pelo adjetivo "selvagens", termos que concordam com ele em número. Observe que, se o numeral fosse "dois", este também deveria concordar em gênero (passando a "duas") com o substantivo "hienas", que é palavra feminina. Do mesmo modo, se o adjetivo fosse "perigosos", este deveria flexionar-se no feminino e passar a "perigosas".

Já o artigo "os" concorda em gênero (masculino) e número (plural) com o substantivo "filhotes".

No mesmo período, é possível verificar ainda a correspondência de flexão entre os verbos e seus respectivos sujeitos.



Na primeira oração, a forma verbal "acharam" está concordando em número (plural) e pessoa (terceira) com o sujeito "oito hienas selvagens". Na segunda oração, a forma verbal "estava sequestrando" está na terceira pessoa do singular para concordar com o sujeito "Gleuso".

Fonte: Hernandes; Martin (2017c, p. 136). Imagem da autora (2024).

APÊNDICE B – Configuração da unidade 4 do vol. 2

Unidade 4

CAPÍTULO 13: Romantismo (I)	195	CAPÍTULO 15: Usos do pronome	255
O Romantismo na História	196	Pronomes e função pronominal	256
Aspectos do Romantismo	198	Os pronomes pessoais em uso	256
A escrita romântica	199	Pronomes e colocação pronominal	263
Romantismo e romântico	200		
<i>Presença feminina nos jornais brasileiros do século XIX</i>	202	CAPÍTULO 16: Produção de texto: reportagem	274
Consolidação do gênero romance	203	SOBRE O GÊNERO	277
Desenvolvimento da imprensa na África e na Ásia colonizadas por Portugal	205	O mundo contado por imagens	279
Romance na África colonizada por Portugal.....	205	PRODUÇÃO DO GÊNERO	280
Romantismo e escrita de autoria feminina	209	Proposta 1: foco no século XIX	281
O Romantismo em Portugal	211	Proposta 2: foco no século XX	281
<i>Aspectos do Romantismo em Portugal</i>	212	Proposta 3: foco na contemporaneidade	281
<i>Almeida Garrett e o nacionalismo revisitado</i>	213	Roteiro de avaliação	281
<i>Camilo Castelo Branco e o folhetim romântico português</i>	214		
Ampliação: Direitos das mulheres	218		
CAPÍTULO 14: Romantismo (II)	222		
O Romantismo brasileiro na História	223		
Romantismo brasileiro: poesia	226		
Primeira geração romântica: poesia nacionalista indianista.....	227		
<i>Gonçalves Dias: um poeta nacionalista</i>	227		
Segunda geração romântica: o ultrarromantismo.....	230		
<i>Alvares de Azevedo: poesia de duas faces</i>	230		
Terceira geração romântica: o condoreirismo	233		
<i>A concretização amorosa e a crítica contundente de Castro Alves</i>	234		
<i>A palavra potente de Luiz Gama</i>	234		
Romantismo brasileiro: prosa	238		
<i>Alencar e a construção ficcional do Brasil</i>	240		
<i>Manuel Antônio de Almeida e a transição para o realismo</i>	244		
Um pouco da história das mulheres escritoras no Brasil	249		
Ampliação: Afirmação da identidade afro-brasileira nos <i>Cadernos Negros</i>	252		



Fonte: Hernandes; Martin (2017b). Imagem da autora (2024).